

جای بوند ○ مایلز تنکر ○ یاربارا واسون

الضعف في القراءة

تأليف د. علاء الدين

تعريب
الدكتور محمد منير مرسى • اسماعيل أبو العزائم

١٩٨٤

الناشر

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق تروت - القاهرة



Bibliotheca Alexandrina

الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه

تعريب

الدكتور محمد ميرزى
الشيخ عبد الله بن عبد الرحمن

راجعه وقدم له

الدكتور محمد ميرزى

الناشر

عالم الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

هذه ترجمة معربة لكتاب :

Reading Difficulties : Their Diagnoseis and Correction.
By : Guy L. Bond, Miles A. Tinker, Barbara B. Wasson
Printice Hall Inc. Englewood Cliffs. N.J. 1979.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

« يَقْرَأُ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ . خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ
لِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ
يَعْلَمْ »

صدق الله العظيم

تقديم الترجمة العربية

تعتبر القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة . فهي وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها . وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات . وهي وسيلة الفرد وأداته في الدرس وتحصيل المعرفة وشغل أوقات الفراغ . ويمكن القول بعبارة مختصرة بأنه لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة . وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار . ولأن القراءة بالنسبة لهم مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة . بل إن مستقبل نجاحهم التعليمي برمته يعتمد على القراءة .

وقد حظى تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير يتزايد على مر السنين . واهتم كثير من العلماء بدراساتها دراسة علمية تحليلية من مختلف جوانبها . كما اهتم كثير منهم بدراسة جوانب النجاح والفشل فيها . وأقاموا العيادات الخاصة بدراسة حالات التأخر والضعف فيها . وكانت حصيلة كل تلك الجهود مدهشة وتبعث على الإعجاب . فقد تجمع الآن لدينا رصيد غني من المعلومات عن قدرات القراءة ومهاراتها وتعليمها وقياسها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه . وأصبح ميدان تعليم القراءة يستند إلى أساس علمي رصين . وقد ساعدت نتائج البحوث التربوية في ميدان تعليم القراءة على إغناء هذا الأساس وتدعيمه .

يبد أن هذا التقدم العلمي الكبير على المستوى العالمي في ميدان بحوث القراءة لا يدانيه أى تقدم آخر في المجالات الأخرى لتعليم اللغة ، ومازال الميدان برمته بالنسبة لبلادنا العربية يكاد يكون مهجوراً . ولا يحظى بالاهتمام الذى يستحقه رغم أهميته التى لا يجادل فيها أحد .

وإذا تركنا ميدان البحوث إلى ميدان التأليف العلمى فى القراءة أو ميدان ترجمة الكتب الحديثة فيها وجدنا نقصاً شديداً فى كلا الميدانين . ومن هنا كانت المكتبة العربية فى حاجة ماسة إلى كتب مؤلفة أو مترجمة فى ميدان القراءة تكون عوناً للباحثين والدارسين والمشتغلين بتعليمها على اختلاف مستوياتهم .

ومن هذا المنطلق كان ترحيبنا بترجمة هذا الكتاب أو بالأحرى تعريبه . يسعدنا أن نقدمه للقارئ العربى وللمكتبة العربية .

ويتناول الكتاب موضوعاً هاماً وبارزاً كان من أهم موضوعات تعليم القراءة على الإطلاق وهو موضوع تشخيص الضعف فى القراءة وعلاجه . وعنوان الكتاب جذاب ولاشك ويشير اهتمام كل المشتغلين أو المهتمين بتعليم القراءة . أما محتواه ومضمونه فهو أكبر جاذبية واستثارة للاهتمام . ذلك أن الكتاب يتناول الجوانب المختلفة للضعف فى القراءة بالتحليل والتشخيص العلمى الرصين مستنداً فى ذلك إلى نتائج البحوث العلمية الحديثة فى الميدان . يضاف إلى ذلك أن الكتاب يقدم الطرق والأساليب العلاجية لمختلف جوانب الضعف فى القراءة بطريقة علمية عملية معاً تكشف عن الخبرة الغنية والخلفية العلمية الواسعة لمؤلفيه . ومن هنا كان الشعور صادقاً وحقيقياً بضرورة تقديم هذا الكتاب إلى المكتبة العربية .

وقد آثرنا أن نقدمه معرباً لا مترجماً حتى يناسب القارئ العربى . وقد اقتضى هذا التعريب عدة أمور من أهمها :

أولاً : الاستغناء عن بعض الفقرات التى لا تهم القارئ العربى ، وهى فقرات قليلة أشرنا إليها فى ثنايا الكتاب مثل استخدام المؤلفين فى الأصل الإنجليزى لكلمة « هو » لتدل على القارئ المعاق أو المختلف وكلمة « هى » لتدل على المعلمة أو المعلم .

ثانياً : الحرص على وضوح الفكرة بالنسبة للقارئ العربي حتى ولو أدى ذلك إلى الخروج عن الحدود الضيقة للترجمة الحرفية في بعض الأحيان.

ثالثاً : تعريب كل الترينات الخاصة بمهارات القراءة والتدريب عليها وتقديمها في الصورة العربية المناسبة حتى يمكن الاستفادة منها مباشرة في تعليم القراءة العربية والتدريب على قدراتها ومهاراتها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه . وقد تطلب ذلك جهداً كبيراً لكنه ضرورى ويزيد من قيمة الكتاب . كما تطلب ذلك أيضاً تعديل النص الإنجليزى بما يتماشى مع اللغة العربية في طبيعة عملية القراءة من اليمين إلى اليسار وليست من اليسار إلى اليمين كما هو الحال في اللغة الإنجليزية باستثناء الحالات الخاصة باللغة الإنجليزية نفسها .

أبعباً : تعريب الأسماء الإنجليزية في الأمثلة والحالات الواردة في الكتاب ، باستثناء الحالات التى كانت موضع بحث علمى مضبوط قام به أحد الباحثين وذلك التزاماً بالدقة العلمية وحرصاً على عدم الخروج عن الأصول العلمية المرمية .

عخاصاً : إضافة قائمة بالمصطلحات العلمية التى وردت في الكتاب وما يقابلها من الترجمة العربية .

والكتاب ولاشك يمثل قيمة علمية كبيرة لكل المشتغلين بتعليم القراءة والمهتمين ببحوثها لما احتواه من معلومات كثيرة مستندة إلى نتائج البحوث العلمية والخبرة الميدانية العلمية في عيادات القراءة والخبرة الشخصية للمؤلفين في عملهم سنوات طويلة في الميدان كما سبق أن أشرنا . ومما يضيف إلى أهمية هذا الكتاب وقيمته العلمية أنه تضمن أحدث الكتابات ونتائج البحوث في الميدان كما احتوى على قوائم عظيمة الفائدة لاختبارات القراءة الهامة المعروفة التى نقيس قدراتها ومهاراتها وتشخيص جوانب الضعف فيها . كما تضمن أيضاً

قائمة بالكتب المترجمة في تعليم القراءة التي نود أن تستثير اهتمام باحث ليفيد منها ميدان تعليم القراءة العربية .

ويهم هذا الكتاب أيضاً المربين والمعلمين لما يتضمنه من توجيهات إرشادية وتطبيقات عملية يمكن أن يستخدموها بصورة مباشرة في مجال عملهم :

كما أن الكتاب يهتم كل أب وكل أم ممن يحرصون على متابعة تعليم أبنائهم ويهتمون بتوفير أفضل الظروف المنزلية المواتية لتعليمهم . أو الذين يريدون أن يعرفوا بعض المعلومات العلمية الأساسية التي تساعد في القيام بدورهم ومسئولياتهم نحو أبنائهم في مجال حيوى هام يتوقف عليه كل مستقبلهم التعليمى ونعنى به تعليم القراءة .. إن هذا الكتاب يتضمن معلومات قيمة ومفيدة لكل أب يريد أن ينجب طفله كثيراً من المشكلات التي تؤثر على تعليمه القراءة .

وأخيراً فإن هذا الكتاب يهتم كل المسئولين عن تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها . كما يهتم المسئولين عن الإدارة التعليمية والإشراف والتوجيه على اختلاف مسئولياتهم .

إلى كل هؤلاء جميعاً نقدم هذا الكتاب الذى نرجو وتأمل أن يجدوا فيه ما أسهفناه من النفع والفائدة ...

والله ولي التوفيق ..

الدكتور محمد منير مرزى

النوحة في أبريل سنة ١٩٨٣ م

مقدمة المؤلفين

يزايد الاهتمام بعبوب القدرة على القراءة بين الصغار والكبار . فالشباب قد تقدر ان يجد العمل المناسب إذا كان متخلفاً في القراءة لأن التقدم لمعظم الوظائف يتطلب مستوى متوسطاً على الأقل من القدرة على القراءة . وحتى إذا أمكنه الحصول على وظيفة فإن تقدم مثل هذا الشاب المتخلف في القراءة هو عادة صعب أو مستحيل .

إن الطبعة الرابعة من كتاب : « صعوبات القراءة : تشخيصها وعلاجها » قد نقحت وأعيد تنظيمها وعدلت بلرجة كبيرة . وأن ما جعل هذه التغييرات أمراً مرغوباً فيه هو ظهور ثلاثة اتجاهات حديثة قائمة على معطيات البحوث .

الاتجاه الأول : هو أن الدراسات قد أظهرت أن الجمع بين عدة طرق في تنمية قدرات القراءة أفضل من الاقتصار على طريقة واحدة بعينها . ومثل هذا الجمع بين الطرق يجب أن يتضمن تعلم قدرات ومهارات القراءة بصورة منتظمة كما هو الحال في كتب القراءة الأساسية . ويجب أن يتضمن أيضاً التنسيق بين مهارات القراءة والفنون الأخرى للغة من خلال أساليب التحيرة اللغوية كما يتضمن استخدام القراءة المستقلة بصورة مركزة على غرار أساليب القراءة المتفرقة .

الاتجاه الثاني : هو أن الإسهامات الحديثة لمبادئ اللغويات وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي قد أظهرت أهمية الأنماط اللغوية المتباينة بين الأطفال من مختلف البيئات كما أظهرت الحاجة إلى تنسيق أوثق بين اللغة المكتوبة والمنطوقة في تعليم القراءة وضرورة تعلم المهارات الإدراكية ومهارات فك رموز الكلمة من خلال محتوى يمكن أن يستخدم فيه بلرجة كاملة مؤشرات بالمعنى وما تتضمنه من مؤشرات الإعراب ومؤشرات الدلالة ومؤشرات التوقع .

الاتجاه الثالث : هو أن حركة تعليم المعاقين في التربية الخاصة قد غيرت

أدوار كل من معلمى الفصل ومعلمى التربية الخاصة . ومع الاهتمام الراجح بتربية الأطفال المعاقين في بيئة يسودها أقل ما يمكن من القيود (تشحيات رئيسية) فإن الأطفال المعاقين أصبحوا يتعلمون بطريقة عادية في فصول دراسية عادية . وتم مساعدتهم من جانب معلمى التربية الخاصة عندما تستدعي الحاجة . ومن ثم فإن على معلمى الصف أن يصبحوا معلمين مشخصين للقراءة وعلى معلمى التربية الخاصة أن يصبحوا أخصائيين ومستشارين في القراءة . وهناك حاجة للتنسيق الوثيق بين الإثنين .

إن هدف هذا الكتاب هو مساعدة معلمى الفصل ومعلمى التربية الخاصة وأخصائيي القراءة في تشخيص وعلاج مختلف أنواع المشكلات المانعة والمعاوقة للعجز القرائي . وأن المؤلفين على وعي كبير بحقيقة أن تعليم القراءة عملية معقدة وأن هناك كثيراً من الاضطرابات المحتملة على الطريق . وإذا استطاع معلم الصف أن يكتشف ويعالج الصعوبات في فترة مبكرة فإنه يمكن تلافي كثير من المشكلات الصغيرة التي يمكن أن تؤدي إلى قصور كبير في القراءة . وهذا الكتاب مصمم لكي يقدم عوناً خاصاً للمعلم وذلك بوصف الطرق والأساليب التي يمكن بها أن يشخص صعوبات القراءة ويعالجها في مراحلها التكوينية .

إن بعض الأطفال سيستمرون في مواجهة صعوبات في القراءة إلى درجة أنهم سيحتاجون إلى تشخيص أكثر تفصيلاً كما سيحتاجون إلى تدريب علاجي اقترائى ، ولا يمكن أن نتوقع من معلم الصف أن يقوم بعمل هذا التحليل المعقد المفصل . بيد أن هذا الكتاب يناقش مختلف أنواع العجز القرائي بطريقة تفصيلية مباشرة حتى يمكن فهم الحالات الأكثر صعوبة فهماً شاملاً .

وأخيراً هناك اقتراحات محددة لتشخيص وعلاج أصعب مشكلات القراءة المعاقين حتى يكون لدى كل المهتمين بالقراء المعاقين المعلومات الضرورية لفهم التكيف والتطويع المطلوب .

لقد استخدم المؤلفون بلرجة كبيرة نتائج البحوث عن تعليم القراءة ،
والقصور أو العجز القرائي . ونود أن نشكر كل العاملين في البحوث الذين
بفضلهم أمكن إخراج هذا الكتاب .. ولقد اعتمدنا بصورة كبيرة على خبراتنا
وخبرات العاملين معنا في العمل في العيادة النفسية التربوية بجامعة مينيوسونا
وعيادة القراءة بجامعة مورهد . كما نود أن نشكر على وجه الخصوص
« بروس بالو » و « تيودور كلايمر » و « روبرت ديكسترا » و « ليفاى »
و « بجورن كارلسون » و « فرجينيا ماكنون » و « مينارد رينولد » وهم زملاء
المؤلفين بكلية جامعتي مينيوسونا ومورهد وذلك على ما قدموه من اقتراحات
كثيرة .. كما نود أن نشكر أيضاً كثيراً من المعلمين العاملين على بصيرتهم
التي كشفوا عنها في مناقشتهم لمشكلات تعليم القراءة عندما كانوا يدرسون
مقررات عالية ويحضرون اللقاعات العلمية . وأخيراً يود المؤلفون أن يقدموا
شكرهم الخاص إلى « فريديريكا بوند » لمساعدتها الكبيرة في أعمال التحرير
وغيرها من المساعدة في إعداد هذا الكتاب .

« جاى بوند » « مايلى تنكر » « باربارا واسون »

محتويات الكتاب

رقم الصفحة	
٤٨ - ١٧	الفصل الأول : تمهيد
١٧	- طبيعة النمو في القراءة
٣٥	- وجهة نظر
٤٦	- خطة الكتاب
٩٠ - ٤٩	الفصل الثاني : تكييف التعليم للفروق الفردية
٥١	- طبيعة مشكلة المعلم
٦١	- اعتبارات رئيسية في التكيف مع الفروق الفردية
٧٦	- مواجهة الفروق الفردية في القراءة
٨٢	- التدريس التشخيصي في حجرة الدراسة
٨٧	- الملخص
١١٩ - ٩١	الفصل الثالث : وصف القراء المعاقين أو العاجزين
٩٥	- تحديد القارئ العاجز أو المعاق
١١٣	- فئات أو تصنيفات العجز القرائي
١١٨	- الملخص
١٥٥ - ١٢١	الفصل الرابع : أسباب العجز القرائي : الأسباب العضوية
١٢٤	- العمى البصري
١٣٢	- العمى السميعة
١٣٨	- عيوب النطق والكلام
١٤٠	- مشكلات الصحة العامة
١٤٢	- اضطرابات الفرد
١٤٤	- قصور الجهاز العصبي
١٤٨	- الهيمنة الحسية
١٥٣	- قصور القدرات العقلية
١٥٥	- الملخص

رقم الصفحة

الفصل الخامس : أسباب العجز القرائي : الأسباب الانفعالية

١٥٧ — ١٩٢	والبيئة والتربية (التعليمية)
١٥٩	— التوافق مع الذات والمجتمع
١٦٨	— الأسباب البيئية
١٧٩	— الأسباب التعليمية
١٨٩	— الملخص

الفصل السادس : اعتبارات أساسية في تشخيص صعوبات

١٩٣ — ٢٥٠	القراءة... ..
١٩٥	— الأسس العامة للتشخيص
٢١٠	— تحليل صعوبات القراءة
٢٣٣	— أمثلة لتحليل صعوبات القراءة
٢٤٧	— الملخص

الفصل السابع : أساليب خاصة للتشخيص

٢٥١ — ٣١٠	... ..
٢٥٣	— تصنيف صعوبات القراءة
٢٥٧	— اختبارات التشخيص العام
٢٦١	— اختبارات التشخيص التحليلي
٢٦٤	— أمثلة لبعض اختبارات دراسة الحالة
٢٨٨	— التشخيص غير المقنن
٢٩٧	— بعض المقترحات التي تفيد القائم بالتشخيص
٣٠٨	— الملخص

الفصل الثامن : التخطيط للعلاج المناسب

٣١١ — ٢٤٧	... ..
٣١٦	— يجب أن تكون الخطة فردية
٣٢٢	— يجب أن تهتم الخطة بتشجيع الطفل المعاق
٣٢٩	— يجب أن تكون المادة مناسبة
٣٣٣	— يجب أن تستخدم الخطة خطوات تعليمية فعالة
٣٤٦	— الملخص

رقم الصفحة

الفصل التاسع : علاج عيوب مؤشرات المعنى في التعرف

٣٤٩ - ٣٨٢	على الكلمة	...	...	...	...
٣٦٠	- الفشل في الربط بين الرموز ومعانيها.	...	...	...	...
٣٦٤	- عدم كفاية المفردات البصرية	...	...	...	...
٣٧٢	- الفشل في استخدام مؤشرات المعنى	...	...	...	...
٣٨٢	- الملخص	...	...	...	...

الفصل العاشر : علاج الأخطاء البصرية ومهارات التعرف

٣٨٣ - ٤٤٠	على الكلمة	...	...	...	...
٣٨٦	- اقتراحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على الكلمة	...	...	...	...
٣٩١	- عادات الإدراك البصري غير الفعالة	...	...	...	...
٤٠٩	- المعرفة المخلوطة بالعناصر المكونة للكلمة	...	...	...	...
٤٢٤	- التصور في التوليف البصري والسمعي للكلمة	...	...	...	...
٤٣٨	- الملخص	...	...	...	...

الفصل الحادي عشر : علاج القارئ شديد الإعاقة

٤٤١ - ٤٧٧	أساليب العلاج	...	...	...	...
٤٤٣	- علاج الصعوبات المكانية	...	...	...	...
٤٥٩	- الملخص	...	...	...	...

الفصل الثاني عشر : تطوير أساليب العلاج للطفل المعاق

٤٧٩ - ٥٢٣	الطفل المعاق بصرياً	...	...	...	...
٤٨٣	- الطفل المعاق سمعياً	...	...	...	...
٤٨٦	- الطفل المعاق عصياً	...	...	...	...
٤٨٩	- الطفل المضطرب انفعالياً	...	...	...	...
٤٩٦	- الطفل المعاق عقلياً	...	...	...	...
٥٠٢	- الطفل المعاق كلامياً	...	...	...	...
٥١١	- دراسة حالة	...	...	...	...
٥١٢	- الملخص	...	...	...	...
٥٢٠		...	...	...	...

رقم الصفحة	
٥٢٥ - ٥٧٢	الفصل الثالث عشر : علاج العيوب الأساسية في الفهم ...
٥٣٤	- النقص في معاني المفردات
٥٥٤	- الفهم الخاطي لمعنى الجملة
٥٦٦	- الضعف في فهم الوحدات الطويلة
٥٧٠	- الملخص
٥٧٣ - ٦١٦	الفصل الرابع عشر : التغلب على الصعوبات الخاصة في الفهم
٥٧٦	- معوقات القدرات الخاصة للفهم
٥٨٩	- النمو غير الكافي لمهارات الدروس الأساسية
٥٩٨	- العجز في قراءة المواد التحصيلية
٦١٥	- الملخص
	الفصل الخامس عشر : علاج البطء في القراءة الصامتة
٦١٧ - ٦٧٤	وصعوبات القراءة الجهرية
٦١٩	- علاج سرعات الفهم غير الكافية
٦٢٣	- تشخيص سرعة الفهم غير الكافية
٦٢٧	- العلاج العام للضعف في سرعة الفهم
٦٦١	- دراسة حالة
٦٧٢	- الملخص
٦٧٥ - ٦٩٥	الفصل السادس عشر : تشجيع النمو المستمر في القراءة ..
٦٧٧	- تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة
٦٩١	- تنمية الاستقلال في استخدام القراءة
٦٩٤	- استمرار تقديم الطفل في القراءة بعد العلاج
٥٩٧ - ٧١٣	المراجع
٧١٤ - ٧٢٥	الملاحق
٧١٤	١ - مراجع مختارة لقائمة الكتب المدرجة
٧١٥	٢ - مراجع المواد

رقم الصفحة

- ٣- عينة ممثلة من اختبارات الذكاء ... ٧١٨
- ٤- عينة ممثلة من اختبارات الاستعداد للقراءة ... ٧٢٠
- ٥- عينة ممثلة من اختبارات مهارات القراءة والدرس ٧٢١
- ٦- أهم المصطلحات الإنجليزية ومرادفاتها العربية ... ٧٢٦

الفصل الأول

تمهيد

الفصل الأول

تمهيد

مدخل :

تعتبر القدرة الجيدة على القراءة من أعظم إنجازات الإنسان ، فعلما علم قارئ . ومن الصعب أن نجد أى نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط فى المدرسة أو المنزل أو المزرعة أو العمل أو المهنة أو حتى فى مجالات الترفيه . هنا فضلا عن أن القراءة تعتبر قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار . وتكشف الملاحظة العابرة لأنشطة الناس الدور الهام للقراءة فى حياتهم وأن ما يفعلونه يعتمد على كميات هائلة من المادة المقروءة سواء كانت فى صورة مجلات أو صحف أو كتب أو أدلة أو نشرات أو فهرس . إن الناس يقرأون من أجل الحصول على المعلومات ومن أجل شراء السلع بثمن أرخص ومن أجل التوصل إلى قرار من أجل الحصول على المتعة ومن أجل أغراض أخرى كثيرة . واليوم نجد أن الناس يقرأون بدرجة أكثر من أى وقت مضى .

طبيعة نمو القراءة :

إن الإعداد للقراءة يبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة بفترة طويلة . فالطفل قبل أن يبدأ الكلام يتخذ له صورا أولية للاتصال مع والديه ومع الآخرين من حوله . ومنذ هذه اللحظة حتى يحين دخوله إلى المدرسة يكون لإعداده للقراءة ذا جوانب متعددة . وفى خلال سنوات قصيرة يتقدم الطفل من مرحلة مجرد النظرة إلى الصور فى كتابه الأول إلى تعلم الإشارة بل وتسمية الأشياء المألوفة له فى الصور . ولا تمضى فترة طويلة حتى

يمكنه الإستماع والقراءة بل ويمكنه أن يردد نشيداً صغيراً أو يتحدث عن القصص في كتابه .

هذه الخطوات تساعد على التحدث والتعرف على أشكال الكلمات وفهم معانيها . وهكذا تتكون لديه عمليات الإتصال . ومن هنا نجد أن التقدم في الاستعداد للقراءة يمكن أن يكون مركزاً وهاماً في سنوات ما قبل المدرسة .

وتمشيا مع الأساليب العادية في تعليم القراءة ينبغي على الطفل أن يفهم علاقة اللغة المكتوبة بالمنطوقة . وعليه أن يفهم أن الكلمة المطبوعة تقابل الكلمة المنطوقة ولها نفس المعنى . وبالنسبة للمراحل الأولى في تعلم القراءة يجب أن تكون الكلمة المطبوعة دائماً من المفردات التي تجري على لسان الطفل لأنه سيربط بين الكلمة المطبوعة وصوت الكلمة المنطوقة ومعناها .

إن الكلمات المطبوعة في كل الكتابات ما هي إلا مجرد رموز للمعاني التي يقصدها المؤلف . وهذه الرموز يستخدمها القارئ كفاتيح لتنظيم فهمه للمعاني المقصودة . ويتوقف مدى أداء الطفل للمثلث بيسر وسهولة على خبراته الماضية بدرجة كبيرة . والقارئ المبتدئ يكتسب فهم معاني الرموز من خلال تجربته وما سبق له أن اكتسبه من سهولة في فهم الكلام واستخدامه . والطفل يقرأ مستعيناً بخبرته وقدرته اللفظية مزاجاً بينها وبين عينيه أثناء القراءة .

إن تشجيع الطفل يستخدم إلى حد كبير صوراً لفظية . وهذا مهم عندما يبدأ في القراءة لأن التفكير ضروري للقراءة في كل مراحل نموها . والواقع أن القراءة كوسيلة للتعليم قد لا تكون فعالة ما لم يصاحبها عملية تفكير . ويجب أن ننمي تعلم القراءة والقراءة للتعليم معا خلال سنوات الدراسة .

إن القراءة مادة تعليمية وأداة للدرس معا . وخلال السنوات الخمسة

كان هناك اهتمام أكثر على القراءة للتعلم . وإن مؤلفي هذا الكتاب لا يودون التأكيد على أى من الناحيتين : كمادة تعليمية أو أداة للدرس . فكل ناحية لها مكانها ويجب التنسيق بينها في البرنامج التعليمي .

ومع أننا نعلم أن القراءة بمهارة تمثل أهمية كبرى في السنوات الدراسية الأولى فلأننا نسلم بأن ذلك مهم أيضا في السنوات الدراسية الأعلى بل وفي المدرسة الثانوية حيث تكون الحاجة إلى مزيد من المهارات والقدرات لمواجهة مواقف القراءة الجديدة بنجاح . وفي كل السنوات الدراسية ينبغي أن يكون هناك تعليم حقيقي لتكثيف أو تطويع المهارات المكتشفة مع قراءة محتوى المواد الدراسية .

ويجب أن تعلم المهارات عندما تظهر تبعا للحاجة إليها . ويجب أن يكون تعليمها في السياق السليم . فلو أخذنا على سبيل المثال المهارات الخاصة بالقراءة في مجال العلوم يجب أن تعلم من خلال مادة للقراءة مشابهة للمادة المستخدمة في تعليم العلوم . وهذا بدوره يؤكد استخدام القراءة كأداة أو وسيلة للتعلم إلى جانب كونها مادة دراسية .

إن النمو في قدرات القراءة يتم بطبيعة تطورية . فكل تعلم جديد يضيف إلى ما سبق تعلمه أو يوسعه أو يثريه . ويتضمن هذا النمو السيطرة التدريجية على المهارات التي تساعد المتعلم على تفسير الرموز المطبوعة وتفسيرها صحيحا واكتساب خبرات لغوية لها معنى . وهذه المهارات تنمو في آن واحد كجزء من عملية القراءة نفسها . إن نمو القراءة هو نتيجة لمتطلبات ليست سهلة أو بسيطة . وكل تعلم جديد يتوقف على ما سبق للتعلم أن حصله ويتطلب منه أن يطبق باستمرار المهارات الجديدة التي تعلمها أو اكتسبها في قراءة مواد أكثر صعوبة ، ويجب أن يحتفظ التعلم بتوازن بين مختلف المهارات والقدرات الضرورية للنمو الموجهة نحو احتياجات وخصائص المتعلم .

تعريف القراءة :

يعتبر بعض العلماء المشتغلين بالقراءة منهم « سباك » Spach أنه لا يكفي تعريف واحد بسيط للقراءة وذلك نظراً لتشابكها وتعدد مراحل نموها المتلاحقة . ولها يعرفون القراءة ويصفونها تحت عناوين مختلفة مثل : القراءة كتنمية للمهارة وكعملية بصرية وكعملية إدراكية وكعملية تفكير وفي ارتباطها بالخلفية الثقافية . ومع أن تناول مثل هذه الجوانب التفصيلية للقراءة مفيد لتوجيه نظر كثير من القراء إليها كما فعل « سباك » فإنه من المفيد بالتاكيد أيضاً أن يكون لدينا تعريف عام للقراءة ينبغي أن يتوفر فيه وصف النمو الطبيعي للقراءة كما حاولنا أن نقدمه في الجزء التالي .

وتعريفنا للقراءة هو على النحو التالي : القراءة عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ . وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته . وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح . وبعبارة موجزة فإن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها .

وصف النمو الطبيعي للقراءة :

من الضروري أن يكون لدينا بعض معايير نمو القراءة حتى نستطيع أن نكتشف أولئك الأطفال الذين يشغلون في تحقيق تقدم مرض في القراءة . وهناك فروق فردية واضحة في معدل التقدم في تعلم القراءة . فبعض الأطفال يبدأ مبكراً في القراءة ويتقدم فيها بسرعة . وآخرون يبدأون متأخراً ويتقدمون ببطء . وبين أولئك وهؤلاء يوجد القراء العاديين . ويجب أن نشير أيضاً إلى أن تقدم الطفل في القراءة قد يكون بمعدلات مختلفة وفي مراحل مختلفة .

وعلى العموم فإن النمو الطبيعي في القراءة يميل بدرجة معقولة إلى أن يكون مستمرا ونمائياً في طبيعته . وكل مرحلة من مراحل هذا النمو تتطلب تنمية المهارات الضرورية اللازمة للنجاح في المرحلة التالية . وعندما يتم هذا النجاح أو التقدم بدون أى توقف خطير فإن الطفل يصبح تلقائياً قارئاً ناضجاً بدرجة معقولة .

مرحلة ما قبل القراءة :

يبدأ الطفل بمجرد ولادته في اكتساب الخبرة الضرورية لتعلم القراءة . وبزيادة نمو قدرته العقلية وتكيفه الانفعالي واكتسابه الاهتمامات ومختلف أنواع الخبرات مع الناس والأشياء يكون الطفل مستعداً للبدء بالقراءة . وينمو لديه بالتدريج ذخيرة من المفردات للتفاهم والتحدث . ومع مرور الوقت يستطيع أن يفهم الجمل ويستخدمها استخداماً صحيحاً . ومع استمرار هذه العملية ينمي الطفل مهارته في التمييز السمعي والبصري . كما تتكون لديه مجموعة مختلفة من المفاهيم . ويستطيع الطفل في ظل الظروف المواتية أن ينمي اتجاهات الانتباه في القراءة التي تمكنه من الاستماع إلى القصص وفهمها . وإذا كانت الخبرة المتوفرة غنية ومركزة وإذا استطاع أن يكتسب عدداً كبيراً من المفاهيم الواضحة وأن يستخدم اللغة ويفهمها بدرجة مناسبة عندها يكون له ميزة . واضحة في الاستعداد للقراءة. (Tinker 200)

إن كثيراً من العوامل البيئية تحدد معدل نمو الطفل حتى فترة استعداد للقراءة . ويتطلب اكتسابه للمهارات السمعية والبصرية إلى جانب استخدام اللغة ضرورة توجيهه وإتاحة الفرص المناسبة . وإلى جانب توفير مجموعة كبيرة من الخبرات للطفل ينبغي استثارته لتمييز الأصوات والأشياء وأن يستمع ويستخدم الكلمات . ومن المهم أن يتحدث الكبار مع الطفل وأن

يقصرا عليه القصص ويقرأوا معه وهو يطالع الصورة ويتحدث عنها .
إن خبرة الطفل الذاتية الواسعة مع الصور والكتب والأقلام والورق
والمقصات وفرش الألوان وغيرها من الأشياء تعمل أيضاً على إعداد
الطفل للقراءة .

ويكون الطفل مستعداً للقراءة بل ومشغوفاً بها إذا توفرت له الظروف
المواتية وإذا كان الطفل طبيعياً من حيث نموه العقلي وتكيفه الانفعالي
وحالته الجسمية ومن الواضح أن هناك فروقاً واضحة بين الأطفال في
معدل اكتساب الأطفال للاستعداد للقراءة . فقليل منهم يكونون مستعدين
حتى قبل وصولهم مرحلة رياض الأطفال . وآخرون يكون استعدادهم
للقراءة وقت التحاقهم بالصف الأول . وكثير من الأطفال يكونون
مستعدين للقراءة بعد التحاقهم بالصف الأول وقلة منهم يتأخر استعدادهم
إلى ما بعد ذلك .

التقدم في الاستعداد للقراءة :

لا يكون الطفل مستعداً للبدء في برنامج للقراءة إلا عندما يصل إلى
مرحلة معينة من النضج العقلي ودرجة مرضية من التكيف الانفعالي بالإضافة
إلى اكتسابه خلفية مناسبة من الخبرات والانجاهات . ويكون وصول
الطفل إلى النضج العقلي من خلال نموه الطبيعي وفق معدل الخصائص .
وهناك كما سبق الإشارة درجات كثيرة متفاوتة من الاستعداد للقراءة
بين الأطفال عند التحاقهم بالصف الدراسي الأول . وتقوم المعاملة
(أو المعلم) بعد دراسة وتقييم خلفية كل طفل بإعداد برنامج لعلاج
ما تكتشفه من نقص أو سليات . في استعداده للقراءة . ويستطيع كل
طفل مع التوجيه السليم والتعليم الموجه أن يصبح إن عاجلاً أو آجلاً مستعداً
للقراءة :

ويرى بعض المؤلفين أن برنامج الاستعداد للقراءة يبلغ اكتماله عندما يكتسب الطفل الخبرات والمهارات التى تضمن النجاح فى مرحلة البدء فى القراءة . وكثير من المعلمين يتبنون للأسف وجهة النظر هذه . إن مفهوم الاستعداد للقراءة أساس لنمو القدرة على القراءة فى مختلف مراحلها ابتداء من رياض الأطفال إلى ما بعدها . وينبئ مع كل وحدة تعليمية جديدة أن يكون الطفل مستعداً للقيام بأنشطة القراءة والتفكير المتضمنة فى هذه الوحدة .

ولكى ينجح الطفل فى أى واجب معين للقراءة يجب أن يتوفر لديه المفاهيم الضرورية وذخيرة من المفردات والقدرة على معالجة العلاقات اللغوية المتضمنة . وينبئ عليه أيضاً أن يختار وينظم تلك المعانى التى تتصل بفرضه من القراءة . وكل هذا يتضمن تعليمياً وتوجيهاً حتى يكون الطفل مستعداً لقراءة كل وحدة جديدة بكفاءة ومقدرة .

التمهيد للقراءة :

يقوم الطفل بالقراءة فى الصف الدراسى الأول بعد الإعداد المناسب . ويبدأ عندئذ فى تجميع ذخيرة من المفردات بالنظر . ويتعلم فى نفس الوقت أن الرموز المطبوعة والمكتوبة لها معان فى الأماكن المختلفة . ويستمر تدريبه على التمييز البصرى والسمعى . ويكتسب معان جديدة للكلمات . وتساعد معلمته فى استخدام أساليب وطرق أولية للتعرف على الكلمات . وهو فى نفس الوقت ينمو طبيعياً فيقرأ العناوين والكلمات التى تتضمن معان إجرائية أو الإشارات القصيرة أو التعليمات أو قراءة كتاب تمهيدى مبسط . وعند هذا الحد يصبح تدريب الطفل بصورة منظمة على قراءة كتاب حقيقة واقعة مع تقدمه فى قراءة الكتاب الأساسى ومن بعده الكتب الأخرى . ويعزز التعليم بالتمرينات الموجودة فى دليل المعلم والكتب والمواد التعليمية الأخرى .

وهناك فروق فردية واضحة في التقدم في عملية القراءة بين تلاميذ الصف الأول . وعند نهاية هذا الصف يكون الطفل العادى أو المتوسط قد اكتسب ذخيرة أو ثروة من الكلمات التى يتعرف عليها بالنظر ووصل إلى درجة من الاستقلال في استخدام أساليب التعرف على الكلمات ودرجة من المهارة في قراءة مواد سهلة صامتة وجمهرية ، كما يكون الطفل أيضاً قد كون اتجاهات مرغوبة نحو القراءة من خلال مهاراته التى اكتسبها في استخدام الكتب وقراءتها . بل ومن المؤمل أن يجد هذا الطفل اهتماماً واستمتاعاً في القراءة بنفسه بدون مساعدة كتب أخرى غير الكتب الأساسية بما في ذلك الكتب الموجودة في المكتبات العامة .

التقدم في الصفوف الأولى :

إن تعليم القراءة في الصفين الثانى والثالث الابتدائى هو إمتداد وصقل وتوسيع لبرنامج القراءة في الصف الأول . فالطفل يقدم له أساليب جديدة يتعلمها في الوقت المناسب ومرحلة النمو المناسبة . وفي المرحلة الابتدائية لا يوجد أى تمايز مفاجئ للتقدم من جزء لآخر في برنامج تعليم القراءة . ويمكن للطفل العادى في ظل ظروف مواتية أن يحقق الأهداف التالية في نهاية الصف الثالث الابتدائى وهى :

- إحراز تقدم واضح في السيطرة على أساليب تعرف الكلمة وأساسيات القراءة الأخرى .

- تحقيق استقلال ذاتى كبير في القراءة يُمكنه من القراءة بمفرده .

- اكتساب درجة من المرونة في استخدام مهارات القراءة .

- وضع أساس قوى للقراءة من أجل الدرس وتحصيل المعرفة وهو نوع مطلوب من القراءة للدرس والتحصيل .

- اكتساب السرعة في القراءة الصامتة بدرجة أكبر من القراءة الجهرية .

— اكتساب إتجاه إيجابي بناء نحو الكتب والقراءة بصفة عامة .

إن الطفل الذي يحرز تقدماً عادياً في القراءة يستطيع في نهاية الصف الثالث الابتدائي أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة في المستقبل على الرغم من أن كثيراً من المهارات الأساسية في التعرف على الكلمات والفهم وأساليب الدرس تحتاج إلى تنمية فيما بعد .

وتعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (الصف الرابع والخامس والسادس) هو إمتداد للبرنامج الذي يبدأ في الصفوف الأولى السابقة .

إلا أن تعليم القراءة في الصفوف المتأخرة يركز — بالإضافة إلى إجادة المهارات الأساسية — على تنمية القدرات الخاصة ومهارات الدرس . وهي قدرات ومهارات مطلوبة للقراءة في مختلف مواد الدراسة وغيرها من المواد . ويدخل الأطفال إبتداء من الصف الرابع مرحلة متزايدة باستمرار في التنوع فيما يتعلمونه ويدرسونه . وتكون القراءة هي الأداة الرئيسية فيها . وتصبح القراءة بدرجات متسارعة أداة لتحصيل المعلومات وللإستمتاع . وعندما يكون التقدم طبيعياً في الصفوف الأولى فإن تدعيم القدرات الأساسية للقراءة وامتدها في الاتجاهات المتخصصة في الصفوف المتوسطة يسير بمعدل أسرع نسبياً . ويكون الطفل قارئاً أكثر أستقلالية وشمولية . ومع أن الاهتمام النسبي يزداد بالنسبة للقراءة الصامتة فإن القراءة الجهرية لا ينبغي إهمالها . ونهاية الصف السادس يكون الطفل الذي أحرز تقدماً طبيعياً قد اكتسب قاعدة متينة للقراءة في السنوات اللاحقة . ويكون التعليم الإضافي في القراءة ضرورياً في المدرسة الإلعدادية والثانوية من أجل زيادة الكفاءة والفاعلية . وههنا يصدق بصفة خاصة على إجادة القدرات والمهارات الخاصة اللازمة للدراسة الجادة ولفهم مواد تعليمية صعبة .

التقدم في المهارات الأساسية للقراءة :

خلال الصفوف الدراسية المختلفة يكون النمو مطرداً بصفة عامة في اكتساب المعرفة بالكلمات والمهارة في التعريف على الألفاظ والمفردات والقدرة على فهم المادة المطبوعة . ويكون هذا النمو مطرداً وفي خطوات ومراحل متلاحقة . وكل مرحلة تضع الأساس لمزيد من نمو المهارات في المرحلة التالية . وتلعب مرحلة الاستعداد للقراءة دوراً هاماً . ويكون الطفل مستعداً للدخول في المستوى التالي من مستويات التعلم إذا كانت إجادته للمهارات السابقة التي تعلمها كافية لضمان نجاحه في هذا المستوى المتقدم . ففي التعرف على الكلمة سبيل المثال يتعلم الطفل الحرف وأصواتها في السنوات الأولى وهذا يزوده بما تتطلبه المرحلة الأكثر تقدماً في التعرف على الكلمة من تجزئ الكلمة إلى مقاطع والواحد أو الزوائد التي تدخل على الكلمة وتجريد الكلمة إلى جذرها الأصلي وهي كلها أمور تعلم في الصفوف المتوسطة . ويمكننا أن نضرب الأمثلة أو نوضح أن كثيراً من خصائص القارئ الناضج يمكن اكتشافها عند القارئ المبتدئ من استجاباته الأولى في القراءة . بل ويمكن اكتشافها في برنامج ما قبل القراءة . وأن كل مرحلة تعليمية تبني على أساس المرحلة السابقة وتستخدم المهارات التي اكتسبت خلالها . وإن القدرات الأساسية في القراءة لا تكتسب منزلة بلانها وإنما من برنامج جيد في تكامله وتسلسله .

التقدم في القدرات الخاصة للقراءة :

يبدأ اكتساب قدرات القراءة الخاصة اللازمة للقراءة بكفاءة في فترة مبكرة ويستمر في النمو تدريجياً بالنسبة لمعظم التلاميذ . ونظراً لأن قراءة بعض المواد يبدأ في الصف الأول (بالنسبة لأحسن البرامج) فإن من الضروري تعليم الخصائص الأولية للقدرات الخاصة للقراءة . خلال المرحلة الابتدائية . ويجب أن يصبح مثل هذا التعلم أو التوجيه واضحاً وبارزاً في

الصف الثالث الابتدائي . وإذا صح هنا فلن تقدم تعلم التلاميذ المتوسط في القراءة يكون كافياً في نهاية المرحلة الابتدائية ويكون انتقال التلميذ إلى المرحلة الإعدادية أو المتوسطة سهلاً وفعالاً أكثر من كونه فجائياً وشاقاً .

ومع انتقال الطفل من صف لآخر حتى يبلغ المرحلة الإعدادية أو المتوسطة يضاف تعلم مهارات الدرس إلى قدرات القراءة الخاصة . وإن إجادة القدرات الأساسية للقراءة إلى جانب استمرار التقدم في قدرات القراءة الخاصة ومهارات الدرس يتم التنسيق بينها جميعاً لتصبح عادات للقراءة الجيدة . ويكتسب الطفل من خلال التقدم العادي مرونة كافية لتكييف هذه القدرات والمهارات لأغراضه ومتطلبات المادة الدراسية في كل مجال من المجالات . كما أنه يكون قد تعلم أيضاً المهارات الإضافية اللازمة للتغلب على مشكلات القراءة التي تنفرد بها مادة دراسية معينة . ومع أن الإجابة الكاملة لقدرات القراءة الخاصة لا يمكن الوصول إليها في نهاية الصف السادس فلن تقدماً كبيراً يمكن إحرازه في هذا الاتجاه . ويكون لدى الطفل أساساً قوياً لمزيد من التقدم في واجبات القراءة في سنوات المرحلة الإعدادية والثانوية . وهناك ما يبرر الافتراض بأن النمو المطلوب في القراءة من أجل تعلم فعال على أي مستوى لا يمكن الوصول إليه في أحد الصفوف إلا إذا كانت مادة القراءة المستخدمة لاتعول في مستواها عما سبق للطفل دراسته في السنة السابقة . وهذا نادراً ما يحدث . فمن الواضح أن مادة القراءة في المدرسة الثانوية أكثر نصجاً من تلك التي تستخدم في المدرسة الابتدائية . وعلى هذا ينبغي أن نعلم الطفل لكي يواجه تلك المطالب الجديدة .

أهداف تعليم القراءة :

إن أي برنامج جيد للقراءة يرمي إلى أكثر من تنمية القدرات والمهارات الأساسية والخاصة التي عرضنا لها في الكلام السابق . ومع هذا فلن المرامي العريضة لبرنامج القراءة تقوم على هذا الأساس . وإن القراءة أكثر من

كونها القدرة على تعرف الكلمات وتجميعها في وحدات فكرية ومعرفة التفاصيل واتباع التعليمات . وهى أكثر من كونها مهارات وأساليب . ويجب أن يقدم برنامج القراءة لكل طفل عدداً من الأهداف المحددة .

أن الهدف العام لتعليم القراءة هو مساعدة كل تلميذ على أن يصبح قارئاً مقتدراً متنوعاً إلى المدى الذى تسمح به قدراته والخدمات المتاحة والبرنامج التعليمى . ولتحقيق ذلك هناك أهداف فرعية معينة يجب أن نأخذها فى الاعتبار . هذه الأهداف الفرعية موجودة منذ خبرات القراءة الأولى وتنمو بوضوح أكثر مع نضج القراءة وتقدمها خلال الصفوف الدراسية .

ويجب أن نعرف أن هناك اعتماداً متبادلاً بين أهداف تعليم القراءة . وليس هناك بالضرورة هدف أهم من هدف . وسنناقش هذه الأهداف فى الفقرة التالية .

فهم المعنى الأساسى للكلمة والجملة والفقرة والقصة :

إن نمو المفاهيم فى هذه المجالات ضرورى لتكوين القارئ الناضج . وتستمد الكلمة معانيها من الخبرة . وتزداد المفاهيم وضوحاً وغنى بزيادة استخدام اللغة والكلمات مع الخبرات الجديدة بالأشياء والمواقف والأحداث . إن النمو عملية متصلة لكنها بطيئة . وإن البرنامج التعليمى لتنمية مفردات الطفل للتعبير عن المعانى يعمل على تنويع الخبرات وأغنائها كما يتيح المجال للقراءة الواسعة المستفيضة ، ودراسة الكلمات فى السياق . يضاف إلى ذلك أن هذا البرنامج التعليمى يبنى عادة فهم معنى الكلمة حتى إذا ما كانت هناك كلمة غير عادية فإن الطفل ينتبه إليها وإلى معناها . إن فهم الكلمات ضرورى لهم الجمل والفقرات والقصص .

وإن معرفة تركيب الجملة يؤثر على فهم معناها . يضاف إلى ذلك أن معرفة معانى الكلمات فى الجملة يساعد القارئ على إدراك العلاقة بين

الكلمات ومجموعاتها . وتحدد نوعية التعليم وكميته حسب الاحتياجات الفردية . وقد يكون التعليم مع طفل ما توجيها في الفهم الصحيح للعبارة وتفسير علامات الترقيم وتفسير صور الكلام وأشكاله واستخدام الكلمة التي يناسب معناها السياق اللفظي وترتيب وتنسيق الأفكار المختلفة التي تتضمنها الجملة .

ويتطلب فهم الفقرة شأنه شأن فهم الكلمة والجملة فهم العلاقة بين الجمل الموجودة في الفقرة . ويتضمن التعليم توجيها في معرفة الجملة الرئيسية التي تشتمل على الفكرة العامة . كما يتضمن توجيها في فهم علاقة هذه الجملة مع الجمل الأخرى التوضيحية والتفسيرية . وبنفس الروح ينبغي إعطاء بعض الإهتمام للعلاقة بين الفقرات في المختارات الطويلة .

وفهم معنى القصة يتضمن ألوانا من التعلم مثل فهم الكلمة والجملة والفقرة . كما يتضمن أيضاً مدى قدرة الطفل على الاستماع للقصة ومتابعة منطقها وتسلسلها وبعض التلاميذ يكون مع بداية التحاقه بالمدرسة قد حقق تقدماً ملموساً في هذا السبيل . وتلاميذ آخرون معهم لم يكتسبوا إلا القليل أو لا شيء على الإطلاق في فهم معنى القصة . وهؤلاء يحتاجون إلى توجيه تمهيدى قبل تعليم القراءة النظامى في كيفية الاستماع بعناية إلى ما يقال وفي كيفية متابعة تسلسل الأحداث في القصة . إن فهم القصة لا يمكن تنميته عند أى طفل إلى الحد الأقصى عند بداية تعلم القراءة ونظراً لأن القدرة على فهم القصة تساعد على اكتساب عدة أساليب مهمة في القراءة فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من التعليم . ويجب أن يكون توجيه التلميذ إلى الاستماع بإتباه ومتابعة تسلسل الأحداث جزءاً متكافئاً من تعليم القراءة في الصفوف الأولى على الأقل ، ونظراً لتشابك تنظيم الأفكار وتعقد الجملة القصصية ينبغي أن يتعلم الطفل بعد الصفوف الأولى كيف يترك تنظيم المؤلف للأفكار التي يعرضها ليُسَلِّمَ بمعاني مختارات القراءة الأطول .

النضج في عادات القراءة وإنجازاتها :

يبدأ نمو عادات القراءة وإنجازاتها في فترة مبكرة ويستمر هذا النمو باستمرار نمو الطفل في القدرة على القراءة ويتعلم الطفل كيف يقدر الكتب ويعنى بها . كما ينمى شغفاً عقلياً ومعرفة بأن الكتب يمكنها أن تساعد في إشباع شغفه من خلال استخدامه لها في حل مشكلاته وفي الأنشطة التي يسهم بها مع مجموعته وعندما يتعلم الطفل بالتدريج أن القراءة جزء من عملية الاتصال عن طريق الكتابة فإنه يود أن يشارك فيما يقوله المؤلف أو الكاتب . وينبغي أن نشجع على كل المستويات عادة معرفة الكلمات وفهم معانيها . وأخيراً ينبغي أن نشجع في فترة مبكرة عادة اعتماد الشخص على إمكانياته الخاصة وتناول مادة القراءة بحبوية أملاً في أن هذا الجانب يتقوى من خلال البرنامج التعليمي .

الاستقلال في القراءة :

ينبغي أن ينمى الطفل استقلالاً في القراءة حتى يستطيع أن يقرأ جيداً وأن يكون قادراً على مواصلة نموه العقلي بعد انتهاء تعليمه الرسمي أو النظامي . وهناك عدة مظاهر أو ملامح لتحقيق هذا الاستقلال .

أولاً : ينبغي على الطفل أن يكون قادراً على تعرف الكلمات بسرعة وأقل جهد ليفهم ويفكر في المضمون ثانياً : النمو في القراءة يعتمد على القدرة على نطق الكلمات الجديدة وفهمها ثالثاً : أن القارئ المستقل غير المعتمد على غيره يعرف المصادر التي يمكنه أن يبحث فيها عن مواد جديدة ويعرف كيف يختار المادة المناسبة كما يعرف أيضاً كيف يحكم على مدى مناسبتها .

رابعاً : أن الاستقلال في القراءة يظهر أيضاً في القدرة على أن يبدأ الفرد أنشطة القراءة الخاصة به كما تظهر في تقديره لمشكلات القراءة

وفي تحديد أغراضه الخاصة من القراءة. ومما يشجع نحو الاستقلال في القراءة أن يكون برنامج القراءة منظماً في وحدات للخبرات الهامة تتطلب قراءة وأنشطة جانبية أخرى .

وأخيراً فإن توجيه المعلم يلعب دوراً هاماً في تنمية الاستقلال في القراءة .

كفاءة استخدام مهارات الدرس الأساسية :

هناك عدة مهارات مطلوبة لتحقيق هذا الهدف منها الكفاءة في تحديد مكان المعلومات باستخدام فهرس محتويات الكتاب والقهارس والبطاقات الأخرى . وإن تعليم الأساليب الأولية للحصول على المعلومات يبدأ في فترة مبكرة . أما الأساليب الأكثر صعوبة فتعلم بالتدرج أو التسلسل . ومن المهارات المطلوبة أيضاً الكفاءة في استخدام المواد في المراجع أو المصادر العامة . ويمو الطفل من مرحلة الأبجدية البسيطة إلى استخدام المعاجم ودوائر المعارف وماشابهها .

وهناك مجموعة أخرى ثالثة من المهارات المطلوبة هي تفسير الصور والخرائط والرسوم واللوحات . وتعلم هذه الأشياء يبدأ من رياض الأطفال ويستمر النمو في تعلمها على مدى سنوات الدراسة . وهذه المهارات مهمة مع أنها لا تلقى أحياناً إلا اهتماماً قليلاً . وهناك مجموعة أخيرة من المهارات لها أهمية خاصة . وهي تتعلق بأسلوب تنظيم المادة المقررة بما في ذلك التلخيص والتصنيف للعناوين الرئيسية والفرعية وتنظيم الجمل في لوحات الخبرة بترتيب متسلسل وترتيب المادة المختارة في تسلسل لعمل تقرير يقدم للفصل . وهناك أمثلة أخرى مثل تصنيف الجداول وعمل اللوحات المزدوجة والخطوط الزمنية . إن القدرة على تنظيم المادة ضروري للنمو المتكامل في القراءة بكفاءة .

النضج في خمس مراتب رئيسية للقراءة على الفهم :

من الأهداف الرئيسية لتعليم القراءة تنمية خمسة أنماط أو مراتب للفهم كل منها يتعلق بقراءة مختلفة لكنها ترتبط جميعاً فيما بينها . هذه الأنماط أو المراتب هي :

- القراءة من أجل معلومات خاصة .
- القراءة من أجل تنظيم المعلومات .
- القراءة من أجل تقويم المعلومات .
- القراءة من أجل تفسير المعلومات .
- القراءة من أجل التلوق .

هذه الأنواع من الفهم هي الأهداف الملحة باستمرار لبرنامج تعليم القراءة . ويجب عدم إرجاء تعلمها حتى لا تواجه بضرورة البدء بتعليمها في مرحلة دراسية متقدمة .

النضج في التكيف لمطالب القراءة في الميادين المختلفة للخبرة البشرية :

إن المؤلفين في محاولتهم نقل أفكارهم إلى القراء يكتبون بطرق تنامي أغراضهم . وعلى الطفل لكي ينمو في القراءة بكفاءة أن يتعام كيف يكيف قراءته لمطالب نوع مادة القراءة التي يقرأها . ومن الأمثلة على ذلك التباين أو الاختلاف بين التكيف المطلوب لقراءة وحل مسألة رياضية مكتوبة والتكيف المطلوب لقراءة قصة قصيرة . مثل هذا التكيف يتم بالتنسيق بين مهارات القراءة المختلفة ومختلف القدرات المتضمنة في الفهم ومهارات الدرس . وعلى القارئ أن يختار من بين ما لديه من قدرات ومهارات أحسن ما يناسب قراءة مادة معينة من أجل غرض معين . ونظراً لأن مثل هذا التكيف عملية ينبغي تعلمها لذلك تعتبر هدفاً من أهداف تعليم القراءة .

والطفل الناشئ يبدأ في تنمية أساليبه المتنوعة لمواجهة مختلف أنواع مواد القراءة حالماً بقرأ قطعة علمية في كتابه الأسامي للقراءة أو كتاب إضافي آخر . إن التنوع في هذا النوع من التكيف يتحسن من فصل دراسي لآخر . وعلى المدرس أن يساعد الطفل في إحداث هذا التكيف . كما أن إحراز السهولة في المواجهة المتنوعة لمختلف مواد القراءة يصبح هدف لتعليم القراءة على كل المستويات الدراسية .

توسيع الميل في القراءة ونضج التلوق في كل مجالات الخبرة الإنسانية :

يلو هذا الهدف واضحاً للمعلمين . وعلى برنامج القراءة الناجح أن يمتد إلى أبعد من تنمية القدرات الأساسية والخاصة ومهارات الدرس . إذ يجب على الطفل أن يتعلم أن يكون أيضاً ميالاً إلى القراءة الواسعة من أجل الإستمتاع والفائدة . وإن كم ما يقرأ وكيف وتنوعه هو أصدق إختبار لنوعية البرنامج التعليمي . وعلى التوجيه الذي يبدأ مبكراً ويستمر خلال المستويات التعليمية ، أن يزود الطفل بإهتمامات وميول عريضة ودائمة وذوق جيد .

وجهة نظر :

يعتقد المؤلفون أن أية مشكلة للقراءة تنشأ نتيجة عامل أو أكثر يتعلق بالطفل أو بيئته أو بكليهما يمنع من الوصول إلى قدرته التعليمية . هذه المشكلة في القراءة قد تحدث في أي مرحلة من مراحل دراسة الطفل بالمدرسة من الصف الأول حتى الصفوف العليا . ويعتقد المؤلفون أن العجز في القراءة يمكن علاجه من خلال التشخيص والتعليم العلاجي . وإننا لننجي شيئاً من وراء إلقاء اللوم في العجز القرائي على الذكاء المنخفض أو نقص الإهتمام أو الكسل أو البيئة المنزلية . وفي هذه الحالات يكون التعليم المدرسي قد قصر لسبب أنه لا آخر في إستغلال قدرة الطفل العقلية وفي تنمية دوافعه بإشباع إهتماماته وميوله .

وينبغي من أجل اكتساب المتعلم لكل المهارات والقدرات اللازمة
لاكمال النضج في القراءة أن نستشير دوافعه وأن ننشطه وأن يكون قادراً
على العمل بيسر على مستوى تحصيله وأن يكون قارئاً ميسوراً . وينبغي
أن يكون كل طفل قادراً على الإحساس بأن كفاءته في القراءة تزداد وأن
جهده لا يضيع هباء .

لقد احتل تعليم القراءة مكاناً هاماً في مدارسنا في السنوات الأخيرة.
فالبحوث في نمو والمعلمون أحسن مرانا وتدريباً ومواد القراءة تضاعفت
وتطورت أساليب وطرائق تدريسها . ونتيجة لهذا فإن التلاميذ يصبحون
قراء أحسن من زملائهم السابقين . ومع هذا فإن عدداً من التلاميذ يثير
الدهشة يفشلون في إحراز التقدم المتوقع منهم في القراءة حسب قدراتهم .
وهذا أمر معترف به لا سيما من خلال الاهتمام الموجه اليوم للقراءة العلاجية
والانتشار السريع لعيادات القراءة .

إن وجود حالات العجز القرائي في مدارسنا يمثل مشكلة خطيرة على
كل مستويات السلم التعليمي . وكثير من صعوبات القراءة يمكن تلخيصها .
فمعلم (أو معلمة) الفصل يستطيع أن يصحح أو يعالج الآخرين في المراحل
الأولى عندما يكون هذا التصحيح أو العلاج سهلاً نسبياً . إن البرنامج
الوقائي يؤكد على ثلاثة أنواع من التعليم على الأقل :

— تعليم من خلال الاستعداد للقراءة ليعد الطفل للبدء في القراءة
وللقراءة بنجاح في المراحل التالية الأعلى .

— تعليم يقوم على التكيف الصحيح للفروق الفردية .

— تعليم اطرادى منظم على كل المستويات .

أن أى برنامج تعليمي أحسن تنظيمه سيحاول أن يتلافى أنواع العجز

القرائي ، ولو كان في الإمكان من خلال التعلم اليومي تعليم كل تلميذ وفقاً لإمكاناته لقلت الحاجة إلى العمل العلاجي . ومع أحسن تعليم وأحسن برنامج تعليمي في تنظيمه ونظامه سيظل هناك بعض الأطفال الذين يواجهون صعوبات خطيرة تتطلب تعليماً علاجياً فوق ما تستطيعه إمكانيات معلم الفصل . ومع المستوى التعليمي الأقل سيزداد بالطبع حالات العجز القرائي . وعلى كل حال سيكون هناك عدد مناسب من التلاميذ يواجهون صعوبات خطيرة في القراءة وينبغي وجود برنامج علاجي لعلاج هذه الصعوبات .

نظرة إلى الأسباب :

إن مؤلفي الكتاب على معرفة بأن أسباب العجز القرائي متعددة ومعقدة . ويوجد عادة في الحالة الصعبة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التي لكل منها دوره في العجز ويعوق النمو . وعلى أخصائي القراءة أن يبحث عن أكبر عدد ممكن من هذه العوامل المعيقة التي تؤثر في حالة معينة وأن يعمل على علاجها بالأساليب الصحيحة .

ويعتقد المؤلفون على وجه العموم أن معظم حالات العجز مكتسبة وليست وراثية . ففي بعض الأحيان يكون العجز القرائي نتيجة عوامل مهيئة لم يلتفت إليها تتصل بالطفل . لكن في معظم الحالات يكون هذا العجز نتيجة عوامل موجودة في بيئة الطفل المنزلية والمدرسية والبرمجية . وبلون التوجيه المناسب والتعليم المناسب في الوقت المناسب سيفشل الطفل في اكتساب المهارات اللازمة لتنمية القدرة الطبيعية على القراءة . وتتفاوت صعوبات القراءة من المستوى البسيط إلى المستوى الحاد وعندما تظهر صعوبة بسيطة ولا ينتبه إليها ولا تعالج بسرعة فإن الآثار المترتبة على هذا التأخير تتجمع وغالباً ما تؤدي إلى العجز الحاد .

ومع أن المؤلفين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب للعجز القرائى فلهمم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءاً من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة . وقد تتضمن هذا الأسباب عدم النضج فى مختلف جوانب الاستعداد للقراءة وقد ترتبط أحياناً بالوضع الاقتصادى والاجتماعى المنخفض أو بعدم الثبات الانفعالى أو بالعيوب الجسمية أو بالضغط الاجتماعى فى المنزل والمدرسة وهناك عوامل أخرى .

ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسئول عن العجز القرائى إلا أن عاملاً معيناً قد يكون أكثر أهمية نسبياً من العوامل الأخرى .

وبعى المؤلفون أن الفشل فى التعرف على ما يعوق الطفل والفشل أيضاً فى تكيف البرنامج التعليمى لتقليل آثار هذه المعوقات على تعامله قد يؤدى إلى العجز القرائى . قد تكون حالة العجز قابلة للنمو ما لم يتم التعرف مبكراً على العوامل الجسمية والانفعالية والتربوية التى يمكن أن تعوق النمو الطبيعى فى تعلم القراءة ويتم علاجها إذا أمكن كما يتم عمل التكيف المناسب لعناية التعلم .

نظرة إلى العلاج التعليمى :

يرى المؤلفون أن التعلم العلاجى فى القراءة لا يقل فى الأهمية عن التعليم الحيد فى الفصل لكنه أكثر فردية . فالمعلم أو المعلمة تعمل مع التلميذ مستخدمة طرق التدريس العادية لكنها تركز على المهارات التى يعانى منها الطفل من قصور فيها . ويتركز الجهد على حاجات التلميذ على افتراض أن هناك تشخيصاً شاملاً لقدرته وصعوباته . ويؤمن المؤلفون بأن أحسن النتائج فى التعليم العلاجى يمكن التوصل إليها بتصميم خطة للتعلم الفردى تستخدم مجموعة من الأساليب أن يكون محوراً عادة سلسلة من القراءة الأساسية . وينبغى أن تتضمن خطة العلاج أى مجموعة من الأساليب المقررة نتيجة التشخيص . ويجب أن يحتوى كتاب القراءة الأساسى عند استخدامه كمرجع

على برنامج متوازن جيد لا على أسلوب متطرف . ويجب مراعاة الصفات الآتية عند اختيار ساسلة القراءة الأساسية :

- الإهتمام بالقراءة لفهم المعنى لا لتلريبات منفصلة .
- تقديم مفردات مضبوطة للاستخدام مع تكرارها بصورة مناسبة لتنميتها إلى مفردات بصرية .
- التركيب الطبيعي للجملة وليس مجرد التكرار .
- التسلسل المخطط جيداً لتنمية المهارات ومؤشرات المعنى وضوابطه .
- المحتوى يشير الإهتمام .

وسنعرض باختصار لأربع طرائق تعليمية راهنة في التعليم العلاجي للقراءة . وما نأمل تحقيقه في هذا الكتاب أن نبين أى هذه الأساليب أحسن في مقابلة كل من الاحتياجات التعليمية الكثيرة التي تم تشخيصها عند القراء العاجزين .

فأسلوب الخبرة اللغوية وهذا الأسلوب الأول يقوم على العلاقة بين قراءة الطفل والتطورات اللغوية الأخرى ومن أجل هذا تتكامل القراءة مع تعليم المهارات اللغوية الأخرى . ويكون اتجاه النمو من الاستماع والتحدث إلى الكتابة والقراءة ثم إلى مزيد من النصج في القدرات والمهارات وأخيراً إلى النمو اللغوي الكامل .

إن خبرة الطفل اللغوية هي نتيجة وجود التلميذ في فصل دراسي حافر حيث يجد فيه فرصاً كثيرة للتعبير عن أفكار والمشاركة فيها من خلال اللغة . وتبدأ القراءة عندما يحكي التلاميذ خبراتهم وأفكارهم ويصفون إهتماماتهم حتى يستطيع المعلم أن يكتبها ليرأها الجميع إما على السبورة أو على لوحات الخبرة وسرعان ما يكتشف الأطفال أن مادة القراءة ما هي إلا كلام مكتوب .

و يبدأ تعليم الكتابة في فترة مبكرة عندما يبدأ المعلم تعليم أساليب التعرف على الكلمة وتنمية المفردات وغيرها من مهارات القراءة . فمن قائمة حصيات المفردات يقوم المعلم بتنظيم تدريبات على القراءة وعلى مبادئ رسم الكلمات والتعرف عليها . ويتكون معجم المفردات البصري للطفل بقراءة مادة مملأة وعمل التدريبات في الكتاب و بذلك لا يكون التلاميذ محصورين في نطاق الكلمات الشائعة بل درجة كبيرة .

وقد قام فان ألين Van Allen (٢١٤) بعمل خطة لبرنامج للخبرة اللغوية ومن النقاط التي يستند إليها ما يلي :

- أن كل الخبرات التي يستطيع الطفل التعبير عنها شفويًا هي مادة خام لتنمية القراءة وأن اللغة الشفوية للطفل هي مكون أساسي لتعرف الكلمة .
- أن التعبير الشفوي للطفل يعتمد على حساسيته للبيئة لاسيما البيئة اللغوية .
- أن الأنشطة والخبرات والوسائل الكثيرة تنمي مهارات الاتصال عند الطفل بما في ذلك ما يفعله المعلم وما يفعله الطفل في التلفظ والكتابة .
- أن من ميزات أسلوب الخبرة اللغوية المرونة الكبيرة التي يوفرها في تنظيم الخبرات المدرسية فالمعلم يستطيع أن يعمل مع كل الفصل أو مجموعات صغيرة أو مع أطفال فرادى .

— أن من الميزات الأخرى لهذا الأسلوب عدم تطلبه لالة الفصحى في مراحله الأولى . فما يتوفر من مادة يمكن استخدامه بفعالية . ويبدأ الأطفال القراءة بما سبق لهم أن اكتسبوه من مفردات . كما أن التدريس الجماعي يكون جيدًا والأسلوب نفسه غير متدرج والصوتيات تصبح جزءًا متكاملًا من الأنشطة اليومية . وتحقق الاستقلالية وكذلك اشتر الك ل الأطفال .

إن طريقة الخبرة اللغوية مفيدة للنمو في القراءة ومعظم المعلمين اننا نجح

يستخدمون يوماً بعض عناصر هذه الطريقة عندما يستخدمون القراءة مع فنون اللغة الأخرى . ومن المرغوب فيه خلال تعليم القراءة تأكيد العلاقة بين الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة . وفي برنامج التعليم المتنوع تكون طريقة الخبرة اللغوية ذات فائدة بالتأكيد .

الأسلوب الثاني أو الطريقة الثانية هي الطريقة اللغوية وهي طريقة لم تكتمل بعد . إلا أنها تنبئ بالبحر في المساعدة على حل بعض مشكلات القراءة للعاجزين . وبعض المعلمين يجربون الآن الطريقة اللغوية وعملياتها في التدريس في فصولهم . وآخرون كثيرون أبدوا وجهات نظرهم بشأن تأثير المغويات على تعليم القراءة . وتتضمن المغويات أصل اللغة وطبيعتها وتغيراتها وبنيتها . وقد وجد أن المغويات تتم بأنماط الحديث أو الكلام وعادات النطق وأنظمة الرموز الصوتية .

إن أحد إهتمامات الدارسين اللغويين هو دراسة أنماط الكلام أو الحديث مثل ترتيب الكلمات في جمل واختلاف الوظيفة والمعنى للكلمة الواحدة في الأماكن المختلفة من الجملة . وكثير من اللغويين كما يذهب سميث Simth (١٨١) يؤكّدون معرفهم بأسس بنائية أخرى في نظام الكلمة تعتبر رئيسية في فهم عملية القراءة . وهم يرون أن الأطفال في سن السادسة يستخدمون الجمل المركبة وأنهم يستعينون بأنماط الجمل التي سبق لهم تعلمها .

ويشير اللغويون إلى أن كثير أ من كتب الأطفال تهبط إلى مستوى حديث الطفل الوليد وهو شيء يكون غير واقعي بالنسبة للأطفال أنفسهم وبالنسبة للكبار أيضاً . وهم يؤكّدون على أنه من الأفضل عند تعليم مواد القراءة للمبتدئين استخدام أنماط الجمل الطبيعية وتلك التي يستخدمها الأطفال في أحاديثهم .

وفي رأى جليزمان Gliessman (٩٢) أن تنمية معنى الجملة من خلال اللغويات يساعد على تحسين الفهم في القراءة . ويؤدي إلى تحسين كل من جانبي الطلاقة والسرعة .

و يبدو أن اللغويين قد أسهموا بإضافات هامة لتعليم القراءة . وأحد هذه الأشياء المفيدة لأحصائي القراءة ذو صقل ممارسات تشخيص وعلاج القراءة . فدور مؤشرات السياق على سبيل المثال وغيرها من معينات المعنى للدهارات الأساسية للتعرف على الكلمة وللقدرات الأساسية للفهم يعتبر منذ فترة طويلة عنصراً ضرورياً في البرامج التشخيصية والعلاجية للقراءة . وقد وسع اللغويون هذا المفهوم . فقد أشار جودمان Goodman (٩٤) إل أن للقارئ ثلاثة أنماط من المعلومات المتاحة في عملية القراءة .

الإثنان الأولان أحدهما يتعلق بمؤشرات المعاني والدلالة Semantics والثاني يتعلق بمؤشرات الإعراب وبناء الجمل Syntactics ويستخدم القارئ كليهما في توقع المحتوى . ثم يستخدم النمط الثالث من المعلومات والذي يتمثل في الشكل الكتابي أو البصري . فالقارئ يستخدم أى مؤشرات إدراكية كتابية أو بصرية يحتاج إليها لفهم المعنى ثم يراجع دقة مقرأته بتمعنه . ولاجدال في أن تأكيد دور كل من مؤشرات الدلالة والإعراب وبناء الجمل يعتبر مساعدة هامة في تنمية برامج القراءة . فالمهارة التي لدى القارئ المعاق في استخدام هذه المعينات الخاصة للمعنى ينبغي الإشارة إليها في تشخيص أنواع معينة من صعوبات القراءة .

وإن مؤلفي هذا الكتاب يؤيدون أهمية دور هذه المؤشرات لفهم الكامل للقراءة . وعلى هذا فخلال هذا الكتاب كل تدريبات التعزيز الموجهة للتغلب على مشكلات فك الرموز والمشكلات الإدراكية قد تم عرضها في شكل محتوى وليس في شكل تدريبات منفصلة .

ونحن نتفق مع المفهوم البراجماتي أن الطفل يتوقع ما سيأتي من خلال ما يقرأه للتو وذلك كعين له في قراءة جمل معينة آتية . ونحن نذهب إلى أبعد قليلاً من هذا بإضافة حقيقة مفادها أن في أى عملية للقراءة يتوقع الطفل كلمات ومفاهيم من الموقف الاتصال الكامل ومن معرفته للموضوع

المعنى الذى يقرأه . يضاف إلى ذلك أن كل مؤشرات المعنى هذه بما فيها مؤشرات الدلالة والإعراب وبناء الجمل هى فى رأينا تستخدم لإنسجام فى القراءة . وعلى هذا فإننا نستخدم مصطلح مؤشرات المعنى *Meaning clues* لهذه المجموعة من معينات القراءة وسنستخدم مؤشرات السياق *Context clues* للمؤشرات المستخلصة من جملة معينة ومؤشرات التوقع *expectancy clues* للمؤشرات المتحصلة من الاستخدام الأوسع للغة والمعرفة . ولن نقسم مؤشرات المعنى إلى أجزاء منفصلة إلا عندها يتعاقب الأمر بتشخيص وعلاج عناصر معينة .

الأسلوب الثالث أو الطريقة الثالثة هى طريقة القراءة الفردية وهى تستخدم بحماس فى بعض المدارس من جانب المعلمين والتلاميذ . فكل طفل يختار مادة القراءة الخاصة به ويسير فيها بسرعه ويحتفظ بسجل لتقدمه (لآزار وآخرون Lazer and others (١٣١) و باننام Putnam (١٥٨) وساراتين Saratatin (١٧١) وفيتش (Veatch) (٢١٦) . وكل تلميذ مع هذه الطريقة التى تستخدم حتى فى الصف الأول يقرأ بكثرة مواداً من اختياره هو حتى ولو كان المعلم يعتقد أن اختياره غير مناسب . ويسمح للطفل بأن يحدد سرعته بنفسه حتى ولو كان هذا يعنى أن ما يقرأه فى فترة زمنية معينة يعتبر قليلاً نسبياً . ويلتقى المعلم مع الطفل مرة أو مرتين فى الأسبوع لمدة خمس أو عشر دقائق . ويستخدم المعلم الوقت لمعرفة ما قرأه التلميذ منذ آخر لقاء كما يستخدم الأسئلة لتقويم درجة فهمه . ويلاحظ المعلم أية احتياجات أو صعوبات خاصة . ويقدم المساعدة الممكنة للطفل كما يحتفظ بسجل دقيق لقدرات الطفل فى القراءة واحتياجاته وتقديمه . ويوجه المعلم الطفل إلى حد ما فى اختياره لمادة القراءة فى المستقبل (وبنى Witty) (٢٢٩) . ويقوم المعلم من حين لآخر بتجميع الأطفال قوى الاحتياجات القرائية الواحدة فى مجموعة مؤقتة لتعليمهم مهارة فى القراءة أو لتقديم علاج فى الفصل . وهناك أيضاً قترات لمجموعات صغيرة أو لكل

الفصل يشارك خلالها طفل أو أكثر الآخرين في مادة للقراءة مختارة لهذا الغرض . دارو وهوير Darrow and Howes (٥٠) .

إن الطريقة الفردية في القراءة تركز الاهتمام على الحاجة للقراءة المستقلة المستفيضة . وهذه الحاجة وثيقة الصلة بكل البرامج العلاجية لكنها مهمة بصفة خاصة في حالة بناء المفردات البصرية ومعاني الكلمات والطلاقة في القراءة .

الأسلوب الرابع أو الطريقة الرابعة هي طريقة التعليم المبرمج أو البرنامجي وهي طريقة تقوم على تجزئ المادة الدراسية أو مهاراتها إلى وحدات صغيرة وبعد إجابة القارئ على كل وحدة يرجع مباشرة إلى الإجابة الصحيحة لمعرفة ما إذا كانتا إجابته صحيحة أم لا . وقد تكون العادة التعليمية كتابة دراسية أو كتب أو أوراقاً للواجبات أو بطاقات أو يمكن استخدام آلة تعليمية تقدم عن طريقها الوحدات . وبعد كل إجابة يضغط التلميذ على زر أو مفتاح أو شيء آخر ليتأكد من صحة إجابته . وهكذا تعطى الفرصة للتلميذ لتصحيح أخطائه بمجرد الوقوع فيها . والمعاومات المطلوب تعامها في التعليم البرنامجي تنظم في وحدات وتبرمج في نظام منطقي متسلسل . وقد تكون البرامج مساعدة مرغوباً فيها للمواد الأخرى في ظل ظروف معينة .

ويجب عند اختيار المواد التعليمية لطفل معين الاسترشاد بملاحظة أنه يستطيع العمل مستقلاً وأنه سيستفيد من هذا التدريب وأن يبدى حاجة إلى المهارات والأفكار المعينة المقدمة وألا تكون له شخصية تبعية أو معتمدة بل بدرجة عالية .

وقد تعد المادة المبرمجة في التعليم البرنامجي في أكثر الأحيان في صور صواب أو خطأ أو الاختيار من متعدد للإجابة على الأسئلة التي تغطي محتوى المادة التي قرأها التلميذ . وبعد كل إجابة يقوم على التبرمج - كما أشرنا - بمراجعة إجابته مع الإجابة الصحيحة التي يقدمها له البرنامج . وبالإضافة

إلى اختبار الفهم والصوتيات هناك مجالات في التعليم البرنامجي يمكن فيها استخدام الطرق المبرجة ، وتشمل القراءة النقدية والشرح والتفسير ومهارات الدرس وربما أيضاً أساليب التعرف على الكلمة . إلا أن التعام المبرمج بصفة عامة أحسن ما يكون في تعام الحقائق التي تحتاج للحفظ وتعليم العمليات التي تتطلب أن تكون تلقائية . ولا يمكن استخدام التعام البرنامجي في كل أنواع التعليم . ويقول سميث Smith (١٨١) : إن أصحاب التعليم البرنامجي ينظرون إليه على أنه وسيلة فعالة للتعليم تحرر المعلم أو المعلم من الواجبات التكرارية التي تحتاج للقليل من مهاراته التدريسية . ومن ثم يتوفر له الوقت لتبادل جوانب التدريس الأخرى التي تتطلب الشرح والتفكير الموجه والمناقشة الذكية (ص ٨٣ - ٨٤) . ونظراً لأن كثيراً من التكرار غالباً ما يكون ضرورياً في التعليم العلاجي فمن المناسب استخدام التعليم البرنامجي .

وقد توصل فراى Fry (٧٩) من مسح قلمى للقراءة المبرجة في المدرسة الابتدائية إلى استخلاص أن هناك أدلة كثيراً على أن المواد المبرجة مع التعليم بالكمبيوتر (أو العقل الآلي) أو الآلات الكاتبة الناطقة يمكن أن تعلم القراءة للمبتدئين . وهو يقول : « ولا يوجد دليل على أى حال على أن التعليم البرنامجي يمكن أن يعمل — بالنسبة للقراءة للمبتدئين — أكثر من التعليم العادي في الفصل أو الإشراف التعليمي البشري » (ص ٤١٠) . وهو يشير إلى أن التعام البرنامجي والكتب القاعدية أو الأساسية قد انتهت إلى محمود حرارتها وذلك حسب الدراسة الوحيدة المضبوطة المتاحة (ص ٤١) ويبدو أن معلمة أو معلم الفصل يمكنه أن يستخدم ما يشاء من التعام المبرمج والطرق الآلية بما يمكن أن تسمح به الأموال والميزانية .

إن معلم أو معلمة القراءة الجيدة تستطيع أن تقوم بالتعليم العلاجي الفعال . وعليها أن تكون على دراية بالمبادئ والممارسات المتبعة في التعليم

العلاجى الجيد . ويجب أن تكون فوق كل شئ مرنة ومتنوعة فى تكييف
المواد والأساليب للاحتياجات الخاصة وأن تتحدى بالصبر والفهم والتعاطف
فى تطبيق هذه المواد والأساليب . وإن العمل العلاجى الناجح لا يمكن
تحقيقه إلا عندما يكون هناك وثام وألفة بين المعلم والتلميذ .

إن المؤلفين على اقتناع بأن التعليم العلاجى الجيد يؤدى إلى تحسين
القدرة على القراءة . ومن الناحية النظرية ينبغى على التعليم أن يصل
بالتلميذ إلى مستوى القراءة الذى يتمشى مع قدرته على التعلم . وهذا ممكن
إلا حالات قليلة تكون أكثر تعقيداً بعوامل يفوق علاجها قدرة المعلم
ومن الحالات النادرة على أى حال تلك التى يكون فيها المعلم الماهر غير
قادر على إحداث تحسن ملموس فى القراءة إذا أُتيح له الوقت
المناسب .

خطة هذا الكتاب :

يناقش هذا الكتاب برنامجاً عملياً للقراءة يقوم على نتائج البحوث
وعلى الطرق التعليمية . واهتمامنا الرئيسى هو الطفل الفرد الذى يواجه
صعوبة فى محاولاته لتعلم القراءة . ونحن على اقتناع بأن كلا من معلم
أو معلمة الفصل وأخصائى القراءة يجب أن يكونا معادين لتشخيص
وعلاج عيوب القراءة عندما تظهر .

وسنعرض لعلاج مشكلات التعلم بطرق يناسب استخدامها كلا من
معلم أو معلمة الفصل وأخصائى القراءة وليس هناك فرق إلا نعتقد
صعوبة القارئى العاجز فى الدرجة المحتاج إليها من الاهتمام الشخصى .
ويتناول الفصل الثانى مدى الفروق الفردية ومشكلات تكييف هذه الفروق
للاحتياجات الفردية .

والمصطلحات الثلاثة التالية مخصصة للتعرف على القراء العاجزين وتصنيفهم وأسباب

عجزهم أو قصورهم . فالفصل الثالث يناقش المعايير المستخدمة في التعرف على القارئ العاجز ويقترح فئات وصفية لهم . ويغطي الفصلان الرابع والخامس أسباب عيوب القراءة . كما يقدم وصفاً وتقويماً للور كل من العوامل الجسمية والانفعالية والتربوية في هذه العيوب .

وتتناول الفصول الثلاثة التالية تشخيص القصور في القراءة . فالفصل السادس يناقش أسس ومستويات تشخيص ويتناول الأسئلة التي يجب على الشخص أن يجيب عليها في تحليله لصعوبات القراءة . ويقدم الفصل السابع وصفاً للعمليات التشخيصية الخاصة المقننة وغير الرسمية . ويناقش الفصل الثامن أسس استخدام نتائج التشخيص لوضع خطة تعليمية مناسبة للعلاج .

وتتناول الفصول الأربع التالية الأساليب المستخدمة في معالجة مشكلات التعرف على الكلمة . فيناقش الفصل التاسع الأساليب المستخدمة للتغلب على القصور في مؤشرات المعنى الأساسية اللازمة للتعرف الصحيح على الكلمة . ويتناول الفصل العاشر أساليب العلاج المستخدمة في علاج أخطاء فك الرموز في التعرف على الكلمة . ويصف الفصل الحادي عشر التعليم العلاجي اللازم لعلاج المشكلات المعقدة للقراءة في حالة القراء الشديدي القصور أو العجز . ويعرض الفصل الثاني عشر للتكيف لحل مشكلات القارئ المعاق جسدياً وانهالياً وعقلياً وبشياً .

وتتناول الفصول الأربعة الأخيرة مشكلات الفهم الرئيسية والأنماط الأكثر تخصيصاً من القصور في الفهم . ويقدم الفصل الثالث عشر الأساليب العلاجية لعلاج صعوبات الفهم الأساسية . ويتناول الفصل الرابع عشر علاج الضعف في قدرات معينة لفهم ومهارات الدرس الأساسية والضعف في مختلف مواد القراءة ذات المحتوى الدرامي . ويتناول الفصل الخامس عشر تحسين المعدلات الضعيفة للفهم والتغلب على ضعف القراءة الشفهية .

وبقدم الفصل السادس عشر طرق تشجيع النمو المستمر في القراءة بتوسيع الاهتمامات في القراءة وزيادة استقلال المتعلم وتقديم العون أثناء المتابعة (١) .

ومع أن المقترحات المقدمة في هذا الكتاب للتشخيص والعلاج يمكن تطبيقها على القارئ العاجز أو القاصر في أي عمر فإننا استخدمنا كلمة الطفل ؛ في هذا الكتاب وهذه المقترحات يمكن استخدامها للقراء القاصرين صغاراً وكباراً على السواء .

(١) على هذا كلام لا يهم القارئ العربي يتعلق ببعض الكلمات المستخدمة باللغة الإنجليزية.

الفصل الثاني

تكييف التعليم للفروق الفردية

الفصل الثانى

تكيف التعليم للفروق الفردية

إن هدف المعلم هو أن يهئ لكل طفل فى حجرة الدراسة فرص التعلم والتعلم التى تحقق أقصى قدر ممكن من النمو فى القراءة وفى تحقيق نتائج التعلم الأخرى للمتعلم . إن تنظيم أنشطة حجرة الدراسة وتكيف الطرق والمواد التعليمية لتناسب الفروق الكبيرة بين الأطفال هو إحدى المشكلات الحرجة والمعقدة التى يجب على التربية حلها .

إن المعلم فى أى خطة لتنظيم المدرسة هو العامل الرئيسى فى تكيف تعاميل القراءة للفروق الفردية بين الأطفال الذين يقوم بتعليمهم . وكل خطة مدرسية موضوعة لتتيح فرصاً أفضل لكل معلم جيد لتكيف مع المستويات المختلفة لنمو الأطفال فى القراءة ولخصائص التعلم لديهم . وعلى المعلم أن يعرف طبيعة النمو فى القراءة وأنواع الصعوبات التى تعيق النمو فيها وخصائص كل طفل يكون عرضة للوقوع فى مثل هذه المشكلات .

طبيعة مشكلة المدرس :

يحتاج معلم الفصل لأن يكون ملاحظاً ودارساً حريصاً على تتبع نمو التلاميذ فى القراءة . وكل معرفة يحصل عليها المعلم تتعلق بالمستوى العام للطفل فى القدرة على القراءة - مع أنها مهمة - ليست كافية لتحقيق أقصى نجاح أو لتلافي المشكلات الحادة للقراءة . وعلى المعلم أن يدرس أيضاً كيفية اكتساب المهارات والقدرة بحيث يمكنه معرفة وتصحيح أى خطأ فى التعليم فى مرحلة المبكرة . إن الفصل الدرامى المكون من خمسة وعشرين إلى ثلاثين طفلاً لا يمكنه تعليمه على أساس أن للجميع نفس الاهتمام وال رغبات

والقدرات العقلية أو الخصائص الجسمية . كما لا يمكن تعليمهم على أساس أنهم بلغوا نفس المستوى في القراءة أو أن لديهم نفس الحاجة التعليمية . ويجب أن يعطى كل طفل المواد التى تناسب مستواه في القراءة بقدر الإمكان ويجب تعليمه بطرق تتفق وخصائصه وقدراته . وبالنسبة له فإنه يجب التأكيد على تلك الأطوار في تعليمه التى تتطلب إهتماماً عاجلاً .

ولكن يكون تعليم القراءة فعالاً يجب أن يتم على أسس فردية . والمعلم على أية حال يعلم فصلاً (صفّاً) كاملاً لاطفلاً واحداً . ومشكلته هو تنظيم التعليم بحيث يتم تعليم الفصل كما لو كان مجتمعاً يقوم فيه جميع الأطفال الأعضاء بأشياء لها قيمتها التربوية . وفى نفس الوقت يجب أن يكيف التعليم ليقابل احتياجات الأفراد وخصائصهم . ويجب تنظيم التعليم لكي يكون المعلم حراً بعض الوقت ليعطى انتباهه للأطفال الذين يحتاجون إلى عناية أو توجيه خاص . ومشكلة تكيف التعليم للفروق الفردية فى الفصول الكبيرة ربما تكون أكبر مشكلة تواجه المعلم .

الطرق والوسائل المتطورة :

من حسن الحظ أن المعلمين اليوم يتم إعدادهم بصورة أفضل من أسلافهم ليقوموا بتكيف التعليم للفروق الفردية فى القراءة . ونتيجة للبحث المعاصر والممارسة فى حجرة الدراسة أصبح المعلم مجهز بتقنيات التدريس بصورة أرقى وأكثر تنوعاً عن زميله فى الماضى القريب . أن المعلم يعرف أن مهارات وقدرات القراءة تنمو على مر السنين بالتدرج بصورة منظمة وترتيب تتابعى . وهو يعرف أيضاً أن هناك حاجة لبرنامج أساسى لتنمية المهارات وقد أظهرت دراسة الممارسات والطرق التى تحدث فى الفصل فى السنوات الأخيرة أن التقدم فى القراءة لا يمكن تعديته بصورة إرتجالية أو عشوائية . إن معلم اليوم على وعى بأن النمو فى القراءة يتم تطويره بأفضل صورة فى حجرة الدراسة عندما يكون جوها مملوءاً بالعمل والنشاط والنظام والقاعدة .

في حجرة الدراسة اليوم هي أن تبنى مواقف التعلم على معرفة جوانب القراءة التي تنمى المهارات المرغوبة بصورة منظمة .

والمعلمون اليوم أكثر وعياً بالاحتياجات التعليمية الفردية للأطفال عما كان عليه المعلمون في الماضي . وكان من الأمور العادية في الماضي أن يوصم الطفل بأنه غبي أو متخلف عقلياً عندما يواجه صعوبات في القراءة . ولدى المعلمين اليوم وسائل أفضل مما كان متاحاً من قبل لتشخيص احتياجات الأفراد وهم الآن أفضل تدريباً من السابق في استخدام إجراءات وعمليات التشخيص . ويمكنهم نتيجة لذلك تلافى حدوث كثير من مشكلات القراءة ، كما يمكنهم التشخيص بصورة أفضل وتصحيح صعوبات القراءة التي يكشف عنها ذلك التشخيص . ونظراً لأن المعلمين الذين تم تدريبهم حديثاً لديهم مقاييس محسنة للنمو في القراءة ومتاحة بصورة أكثر عما كان لدى المعلمين في الماضي فإنهم يحصلون على معلومات أكثر دقة يمكنهم عن طريقها تكييف مواد التعليم لأي مستوى من الكفاءة في حجرة الدراسة . وأصبحت نتائج الاختبارات أو المقاييس متاحة أكثر للمعلمين بحيث يمكن تكييف برامج التدريس لتقابل احتياجات الطفل . إن مواد القراءة الأساسية تحسنت بصورة ملحوظة خلال السنوات القليلة الماضية . واتسع مجالها لاسيما فيما يتعلق بمجال خبرات القراءة اللازمة لتنمية المهارات والقدرات . إن البرامج التي تم تصميمها منذ سنوات قليلة مضت كانت على سبيل المثال ذات محتوى روائى بالكامل . وأخذت الكتب الحديثة تبين للطفل أكثر فأكثر كيف يمكنه أن يقرأ ما هو متوقع منه أن يقرأ في جوانب أخرى من المنهج . ويعطى الطفل تعليم قراءة المحتوى الروائى والحقائقي في العلم والدراسات الاجتماعية والرياضيات . وتقوم برامج القراءة الأساسية الجديدة بتدريب الطفل على مهارات الدراسة وتساعد على تخطيط

قراءته في جميع المجالات . بالإضافة الملئ فإن هناك مواداً أساسية وإضافية مكتوبة على مستويات مختلفة من الصعوبة في القراءة تهم الأطفال في سن معين متاحة الآن في المطبوعات الأخيرة .

وتحتوى كتب التعليمات المصاحبة لبرامج القراءة الأساسية على تمارين مخططة بعناية لتنمية المهارات والقدرات أفضل مما كان يحدث في الماضي . وكان يفترض حتى فترة قصيرة مصت أن الطفل يستطيع أن يكتشف بنفسه أكثر الطرق فاعلية في التعرف على الكلمات الجديد وفي تنظيم المادة التي يقرأها . وتعنى كتب التعليمات والتمارين أن هناك قلة إن وجدت من الأطفال تنمو لديهم مهارات متزنة و قدرات في القراءة بدون مساعدة . وليس لدى المعلم الحديث مواد أفضل فحسب وإنما يشجع أيضاً على استخدامها لمقابلة الاحتياجات الفردية للأطفال في الصف الدراسي الواحد.

ولدى مدرس اليوم كمية كبيرة من مواد القراءة الإضافية لم تكن متوفرة لأسلافه . وتعمج غرف الصف والمكتبات المركزية ومراكز وسائل الإعلام بالمواد المعتمدة على الأسلوب السردى أو الروائى أو الحقائقى التى تتعلق بموضوعات تشمل كتب القراءة الأساسية . ويتضح هذا بزيادة في المستويات الأكثر تقدماً . وتعتمد المعلمة في الصف الأول في الغالب على كتب أساسية للقراءة محددة بعناية في موادها الأساسية والإضافية . ولكن نظراً لأن الأطفال ينضجون في القراءة فإن هناك أعداداً متزايدة من الكتب والمواد المتعلقة بالموضوع متوفرة ومتاحة لتعين برامج القراءة الأساسية .

أسباب الاهتمام المتزايد بالفروق الفردية في القراءة :

لحسن الحظ أن المعلم المعاصر معد بدرجة أفضل من سلفه ليكيف التدريس للفروق الفردية لتلاميذه . وهناك عدة أسباب تجعل هذا أمراً جيداً .

أولاً : أن الوعي بأهمية التربية والقدرة على القراءة في المجتمعات الحديثة أدى إلى الاهتمام بالقدرة على القراءة للطفل النامي أكثر مما كان في الماضي .

ثانياً : أنه لم يعد يسمح باستبعاد المدرسة للأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة . ويتوقع من كل طفل يلتحق بالصف الأول أن ينمي قدرة في القراءة تتفق مع مستوى قدراته العامة كلما تقدم في المدرسة الابتدائية إلى الإعدادية إلى الثانوية .

ثالثاً : أنه نظراً لقبول جميع الأطفال في المدرسة فإن القدرة على القراءة لم تعد وحدها معيار التقدم من صف إلى آخر . فالأطفال يتقدمون الآن من صف إلى آخر في الغالب ليكونوا مع الأطفال الذين هم في نفس عمرهم ولديهم نفس اهتماماتهم وفي نفس مرحلة النمو . وهذه السياسة في بعض نواحيها تزيد من صعوبة مشكلة تكيف تعليم القراءة للفروق الفردية .

رابعاً : أن التعليم بالإتقان أو المتقن جعل من تكيف التعليم لمعدلات نمو الفرد شيئاً مطلوب أكثر مما كان في الماضي . أن الطريقة الوحيدة لجعل الأطفال متساوين في القدرة على القراءة هو عدم تدريس أى منهم . وبالتالي سيكون للجميع نفس الوضع القرائي ولن يكون أى منهم قادراً على القراءة . ولكن التعليم الذى يسمح لكل طفل بالنمو بالسرعة التى يقدر عليها يشجع على الفروق في القدرة على القراءة . وفي ظل ظروف التعليم بالإتقان يمكننا أن نتوقع وجود مجال واسع في القدرة على القراءة بين التلاميذ على مستوى أى فصل دراسي . ولن يكون الأمر واقعاً أن نتوقع من أطفال ذوى اهتمامات متباينة وذوى خلفيات مختلفة وذوى قدرات لغوية غير متساوية وقلدرات جسمية وسمعية وبصرية وفكرية مختلفة أن يكونوا قادرين على النمو في المهارات والقلدرات بنسب متساوية في مواقف معقدة مثل تلك التى نجدها في تعليم القراءة .

المدى المتوقع للقدرة على القراءة :

ليس من المعقول أن نتوقع على مستوى فصل دراسي معين أن يكون هناك مدى واسع للقدرة على القراءة . ففي الصف الخامس الابتدائي مثلاً من الطبيعي أن نجد ستاً أو سبع سنوات من الاختلاف بين أكفأ قارئ وأضعف قارئ . ولا يجوز منع هذا المدى في القدرة على القراءة بل يجب أن نحدده ونقوم بالتعديلات اللازمة له .

والفشل في تكييف المادة وعملية التعلم للقدرة على القراءة في حجرة الدرس سبب كبير في العجز في القراءة . وهذا الفشل بدوره يجعل الاستفادة من الكلمة المطبوعة كوسيلة للتعلم من خلال المنهج محدودة . فيجب على المعلم أن يتعرف على القدرة القرائية والحاجات التعليمية المختلفة لكل لا طفل وعليه أن يعرف كيف يقوم بالتعديلات المناسبة في تنظيم حجرة الدراسة وفي التعلم لتقابل قدرات القراءة واحتياجات التلاميذ المختلفة . وبمى كل مدرس أن نحو الأطفال في القدرة على القراءة يتم بمعدلات مختلفة وأنه يوجد في أى صف مدى واسع من هذه القدرة . ويعلم المدرس أن هناك اختلافاً كبيراً بين أحسن تلميذ قادر على القراءة وأسوأ تلميذ في صعوبة قراءة فقرة وفهمها . كما يعلم المدرسون أن بعض الأطفال يقرأون كثيراً والبعض الآخر قليلاً . كما أن بعض الأطفال تكون المبادرة من جانبهم في القيام بأنشطة القراءة والبعض يحتاج إلى أن يحث على القراءة ويدفع إليها دفعا

ويعلم المدرسون أن بعض التلاميذ يقرأ كتباً رفيعة النوعية والبعض الآخر يقنع بالكتابات غير الناضجة نسبياً ، ويعلمون أيضاً أن بعض الأطفال واسعوا الأفق والاهتمام في القراءة والبعض الآخر يقصرون قراءتهم على نوع معين يرضى لإهتماماً واحداً ضيقاً . وليس عجباً إذن أن الأطفال ينمون بمعدلات مختلفة . فالأطفال يتعلمون القراءة بأعينهم وآذانهم وطاقتهم

وخلفياتهم المختلفة واهتماماتهم وحوافزهم وقلرائهم العاطفية وذكائهم. وأى اختلاف بين الأطفال فى أى من هذه السمات يؤدى إلى اختلاف فى معدل تعلم القراءة . ويعلم المدرسون أنه من الطبيعى للأطفال أن تكون لديهم فروق فى حدة السمع والقدرة الحسية والذكاء ومن هنا فإن مشكلة التكيف مع الفروق الفردية هى فى الواقع مشكلتنا فى التعرف على هذه الفروق وعلى معدلات النمو المختلفة حتى يمكن تعديل المواد والتعليم بما يجعل الطفل متعلماً نشطاً وفى وضع مريح يشركه فى موقف التعلم . ولا يجب للبرنامج التعليمى أن يسمح للطفل بأن يضيع الوقت سدى أو يضعه فى مواقف صعبة تجعله مشوشاً هابط الهمة .

ويدرك المدرسون بسرعة الفروق الفردية فى القدرة على القراءة الموجودة بين التلاميذ فى فصولهم . ويعى المدرسون أن كل طفل يختلف فى قدراته القرائية وأن طفلاً ما قد يكون قادر عن قراءة وفهم مادة علمية على مستوى عال ولكن قراءته الشفوية للشعر قد تكون غير ذلك . وغالباً ما يبدو بوضوح أن الطفل حينما يستوعب المعنى الكلى للجملة ما فإنه يمكنه التعرف على الكلمات غير المألوفة بالرغم من أن معرفته بالصوتيات محدودة . فى حين أن طفلاً آخر قد يكون لديه مستوى عال فى فهم الكلمات مستقلة لكن لا يستطيع أن يجمع بينها فى وحدة فكرية . ومدى هذه الاختلافات وطرق تشخيصها وأهمية تعديل أو تصحيح هذه الاختلافات من حين لآخر شىء غير مفهوم بالكامل .

ويوضح الشكل رقم (١) المدى الطبيعى للقدرة على القراءة الموجود فى فصل دراسى نموذجى على مستويات الفصول المختلفة الموضحة . وكما يبدو فى الشكل فإن مدى القدرة على القراءة يزداد كلما تقدم التلاميذ فى المدرسة . والمدى الكلى بين أفضل قارئ وأضعف قارئ فى فصل دراسى نموذجى يمثل الفصل الثانى هو ستان و خمس شهور ، وفى الفصل أو الصف الثالث نجد أن المدى الكلى هو ثلاث سنوات وستة شهور . وفى الفصل أو الصف

مقياس التردد



المقياس الترددي

المقياس الترددي



المقياس الترددي



المقياس الترددي



المقياس الترددي



المقياس الترددي



شكل (1)

المقياس الترددي

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

الرابع أربع سنوات وثمانية شهور . وفي الفصل أو الصف الخامس ستة سنوات وشهر . وفي الفصل أو الصف السادس سبع سنوات . وفي مستوى المدرسة الثانوية يصبح مدى القراءة كبيراً بالفعل . وهذه المعلومات تقريبية لمدى القدرة على القراءة التي توجد عادة والتي يجب على المدرس أن يستعد لمعالجتها على المستويات المختلفة للفصول .

وربما تكون أهم معلومة عن أى فصل دراسي عادي تتعاق بالمدى الكبير في القدرة على القراءة الموجودة في الثلث الأعلى والأسفل في الفصل وهناك حقيقة مهمة هي أن الثلث الأوسط يكون تقريباً متجانساً في القدرة على القراءة . وفي الصف أو الفصل الخامس مثلاً يصل الفرق بين أفضل قارئ وأضعف قارئ في الثلث العلوي لتوزيع القدرة إلى ستين وستة أشهر . وبعض أفراد الثلث الأعلى يجدون أنفسهم في وضع مريح مع الكتب المناسبة لتلاميذ عاديين قطعوا منتصف الدراسة في الصف الخامس . بينما هناك من يستطيع أن يقرأ كتباً مناسبة فقط لتلاميذ مازالوا في الشهور الأولى في الصف الثاني . ومشكلة التكيف مع هذا المدى الواسع في القدرة على القراءة يجعل من المهم للمدرس تنوع تعليم للقراءة لنوى المستويات العليا . وبالمثل فإن الثلث الأدنى في الصف الخامس لديهم مدى كبير في القدرة القرائية يمتد على مدى ستين وخمسة أشهر . وقابل من هؤلاء يجنون من الصعب فهم قراءة مواد أعدت لتناسب التلاميذ العاديين المبتدئين في الصف الثاني . وهناك آخرون في نفس الثلث الأدنى قادرون على القراءة المحلية والمناسبة لمواد أعدت لتلاميذ لا زالوا في منتصف الصف الرابع . والمجموعة الأولى تحتاج أيضاً لتنوع التعليم ليقابل المدى الواسع للقدرة على القراءة على أن مشكلة تكيف التعميم ليااسب المدى الواسع للقدرة على القراءة الموجود في الثلث الأعلى والأسفل في الفصل الخامس هي مشكلة مختلفة تماماً . ذلك لأن التلاميذ في الثلث الأعلى للتوزيع هم تلاميذ على درجة من الكفاءة وقادرون على القراءة بمفردهم . ويستطيع المعلم أن يعتمد على مقررهم في تكييفه للفروق الفردية بينهم . في حين

أن التكيف مع المدى الواسع الموجود في الثلث الأدنى للتوزيع يزداد صعوبة نتيجة قلة كفاءة التلاميذ وعدم استقلاليتهم في القراءة . وتزداد المشكلة صعوبة عندما يخطط لتكييف القراءة للتلاميذ الأضعف . لأنه لا يتوفر مواد كثيرة للقراءة تناسب مستوى أعمارهم وميولهم وأيضاً مستوى قراءتهم . ويكون المدرس أكثر توفيقاً مع القارئ الجيد لأنه لا يواجه صعوبة كبيرة في اختيار المواد المناسبة لقدرته على القراءة وميوله وطاقته الفكرية .

ولذا نأخذ مسألة التكيف بالنسبة للثلث الأسفل في فصل دراسي خامس عادي . لو استخدمنا في تعليم القراءة الأساسية كتاباً يناسب مستوى الصف الرابع في صعوبته فإنه سيكون مناسباً للغالبية العظمى من تلاميذ الثلث الأدنى مثل مناسبة كتاب الصف الخامس العادي للمجموعة المتوسطة في القراءة .

وإن معظم التلاميذ في مجموعة الثلث الأدنى يقرؤون على مستويات منتصف الفصيلين الدراسيين الرابع والخامس (٣٥ و ٤٥) بينما يكون التلاميذ في المجموعة الوسطى من مستوى منتصف الفصيلين الدراسيين الخامس والسادس (٥٥ ، ٥٥) . هذا باستثناء وجود تلميذ أو تلميذين في فصل دراسي خامس عادي مستوى قدرتهم على القراءة أقل من ٣٥ وباستخدام أسلوب مناسب للتعليم وتقديم الكلمات بصورة مناسبة وتنمية الاستعداد للقراءة وتحديد الغرض من القراءة فإن التلميذ ذا القدرة القرائية من مستوى منتصف الصف الرابع يستطيع أن يقرأ كتاباً مناسباً لتلميذ عادي قادر على القراءة على المستوى العاام للصف الرابع . هذا باستثناء تلميذ أو تلميذين في أسفل التوزيع في الصف الخامس وهذان التلميذان يحتاجان إلى تكيف تعديلات أكثر لمواد القراءة والتعليم .

إعتبارات أساسية في التكيف مع الفروق الفردية في القراءة :

إن مشكلة التكيف مع المدى الواسع للفترة القرائية الناتجة عن المعدلات المختلفة للنمو الموجودة في الصف الدراسي لها أبعاد كثيرة . وكل واحد من هذه الأبعاد يجب أن نأخذ به عين الاعتبار عند إعداد برامج التكيف مع الفروق الفردية في القراءة . وتفشل بعض المداخل أو الأساليب الراهنة السائدة في الأخذ بعين الاعتبار واحد أو أكثر من هذه الأبعاد . ولهذا تكون غير مناسبة أو غير تامة إلى حد ما .

ومن بين أهم الحقائق التي يجب أخذها في الاعتبار حينما نضع طريقة تعليمية ما يلي :

- ١ - أن الأطفال يقشاشون في جوانب عديدة .
- ٢ - أن الأطفال ينمون بطرق مختلفة حتى في القدرة على القراءة .
- ٣ - ليس من الضروري أن يكون منحى النمو العام للطفل في القراءة منتظماً .
- ٤ - القراءة هي عملية تعلم معقد ذات أبعاد كثيرة .
- ٥ - أن المشكلة وحلها يتغيران مع تقدم التلاميذ خلال المنهج .
- ٦ - إن المشكلة تتغير طبقاً للمرحلة وطور منهج القراءة .
- ٧ - إن المشكلة تختلف باختلاف التنظيم المدرسي .
- ٨ - يجب أن يكون الحل واقعياً بالنسبة للزم من الذي يتطلبه .
- ٩ - يجب أن يبنى التعديل أو التكيف على أساس أن قدرة المدرس ووقته محدودان .

هذه الحقائق ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند توزيع التلاميذ على الصفوف وانتظامهم فيها حتى يمكن علاج مشكلة الفروق الفردية في القدرة على القراءة . وهذه الحقائق من الأهمية بمكان بحيث أن إهمال إحداها يحد من فاعلية علاج المشكلة . ويجب أن يكون واضحاً تماماً أن معالجة مشكلة الفروق الفردية عن طريق فصل تلميذ عن آخر يجعل عملية التعلم غير ممكنة ولا ينصح به . وكذلك يجب العلول عن الأسلوب الذى يتطلب من المدرس وقتاً في الإعداد والتجهيز أكثر من الوقت المعقول . ولا ينصح كذلك بإتباع طريقة من شأنها تجسيد تلميذ ما عند مستوى مجموعة أقل من قدرته بحيث لا يحدث لهذا التلميذ أى تقدم أو نمو بينهم . ولذلك فإن مواجهة مشكلة الفروق الفردية في القراءة وعلاجها يجب أن يراعى كل الجوانب التى تتضمنها المشكلة على حد سواء .

الأطفال يتشابهون في جوانب عديدة :

إن البرنامج الذى يعد لعلاج مشكلة الفروق الفردية في القراءة يجب أن يأخذ في حسبانته أوجه الاختلاف بين التلاميذ كما يراعى أيضاً ما قد يوجد بينهم من تشابه . إن كل طفل في الصف له أهميته ولكل منهم حوافز ودوافع ورغبات كثيرة . والأطفال في عمر زمنى معين على سبيل المثال عادة ما تتشابه إهتماماتهم وميولهم . كل طفل في الفصل على سبيل المثال في حاجة إلى إشعاره بأنه عضواً مهم في مجتمعه الصغير الذى يقضى فيه الجزء الأكبر من ساعات يومه . ولكل من الطفل الجيد وغير الجيد في القراءة أصدقاءه من تلاميذ الصف . ويشعر كل منهما بأنه جزء مكمّل لأصدقائه وللتلاميذ صفة بصفة عامة . ويجب أن تكون له مساهماته التى يقدمها إلى الصف . ويجب ألا يعزل أو ينحى جانباً كأقلهم في أى موقف من المواقف التى تجعله يشعر بالنقص أو اللونية . وعلى هذا يجب مساعدة كل طفل على أن يحتفظ بالشعور بأهميته . كل طفل يحتاج إلى الشعور بالنجاح

والتقدم إنه في حاجة إلى الإحساس بأنه قارئ يتقدم ويتحسن يوماً بعد يوم حتى ولو كان يشعر بينه وبين نفسه بأن معدل نموه في القراءة أقل من معدلات نمو أقرانه الآخرين في الصف . ونظراً لأن برنامج التكيف أو علاج الفروق الفردية يأخذ في اعتباره أن لكل طفل قيمة وأهمية شخصية فإن ذلك يمكن المتعلم من المشاركة في الأنشطة والمشروعات الهامة في الفصل كما يمنحه شعوراً بالثقة والأمن والخير .

ونظراً لأن البرنامج من ناحية أخرى يتجنب وصم الطفل أو وصفه بالدونية فإنه يشجع نمو القدرة القرائية بدرجة من الكفاءة لدى جميع الأطفال .

ينمو الأطفال بطرق مختلفة حتى في القدرة على القراءة :

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة وأي علاج أو تكيف لمشكلة الفروق الفردية يجب أن يأخذ في اعتباره خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة . إن الطفل ينمو ويتغير سواء من حيث حجمه أو تكوينه الجسمي . أو من حيث تكيفه الاجتماعي أو من حيث ميوله وإهتماماته . كما أنه ينمي لديه أنواعاً كثيرة من القدرات والمهارات ومما يؤكد عليه أحياناً أن يسمع نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضح كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة . ويستطيع المدرس في هذه الحالة أن يستعلم أسلوباً موحداً لتعليمهم . ولكن هذا الإجراء قد لا يكون حلاً عملياً أو واقعياً لأن مشكلة تكيف الفروق الفردية في القراءة مرعان ما تظهر . فالتلاميذ قد يبدؤون الدروس الأولى بقدرات قرائية متساوية (أو متقاربة) لكنهم سرعان ما يتمايزون بعد فترة ويصبحون غير متجانسين في القدرة القرائية وسرعان ما تظهر الفروق في معدل نمو القدرة القرائية لديهم حسب قدرتهم على

القراءة . يضاف إلى ذلك أنه بتقسيم التلاميذ على هذا النحو حسب قدرتهم على القراءة فإنهم لن يكونوا متشابهين في التصنيفات الأخرى .

فلو أخذنا على سبيل المثال صفًا دراسيًا مستواه في القراءة هو مستوى الصف الخامس قد نجد بينهم اختلافات كبيرة في قدرتهم الحسابية . وتتفاوت إهتماماتهم ما بين المستوى العصري للفصل الثامن والتاسع (أى الثانى الابتدائى والثالث الإعدادى أو المتوسط) . وحجم الكرامى الدراسية في الصفوف يحتاج أن يكون مناسباً للأطفال الصغار في سن الصف الثانى (أى من سبع سنوات) و التلاميذ الكبار من سن الفصل التاسع (أى من ١٥ سنة) . ويوجد مدى واسع للعمر الزمنى بين أفراد مجموعة صنف على أساس القدرة على القراءة مشابه للمدى الموجود فى القدرة على القراءة بين أفراد مجموعة صنف على أساس العمر الزمنى . وقد لا يستطيعون حتى مجرد اللعب مع بعضهم نظراً لاختلافهم فى السن وأحجام أجسامهم وإهتماماتهم . وعلى هذا فإن طرق وأساليب التكيف التى تقع الأطفال من مختلف الأعمار ومستوى الإهتمامات فى مجموعة واحدة بالصف الدراسى هى طرق وأساليب غير موفقة فى الواقع . وبرامج التكيف التى يتوقع لها النجاح هى البرامج التى تراعى ما أمكن وضع التلاميذ المتقاربين فى مستوى النمو العام معاً فى صف دراسى واحد .

إن تكيف الفروق الفردية فى القراءة يجب أن يتم بطرق أخرى غير طرق التصنيف المتجانس للتلاميذ على أساس قدرتهم على القراءة على أى مستوى من مستويات التعليم .

المنحنى العام لنمو الطفل فى القراءة ليس بالضرورة منتظماً :

ليس بالضرورة أن يكون المنحنى العام لنمو الطفل فى القراءة منتظماً وأى توجيه للطفل لا يتيح له التحرك من مجموعة لأخرى هو توجيه غير موفق ٥

فعلى سبيل المثال قد يجد الطفل أن القراءة عملية صعبة في البداية لكنه كلما تقدم إزداد معدل نموه في القراءة « ومثل هذا الطفل قد يكون ذكاً أو عام مرتفعاً إلا أن حاسة سمعه قد تكون محدودة . وقد يجد الطفل في البداية أن تكوين أساليب وطرق التعرف على الكلمات صعبة ونتيجة لذلك يكون نموه في القراء بطيئاً . لكنه كلما تقدم برنامج تعام القراءة وإزداد دور التفكير والفهم إزدادت سرعة معدل نمو الطفل في القراءة . وقد يبدأ طفل آخر برنامج القراءة بداية طيبة نسبياً طالما أن النجاح في هذه المرحلة يتوقف على تكوين المفردات الأساسية وأساليب التعرف على الكلمات . ولكن إذا كان هذا الطفل محدوداً في قدراته الأعلى مثل القدرة على التفكير وما يتصل بها من قدرة على الأحكام السليمة وتصور ما يقرأه فإن معدل نموه يأخذ في التناقص كلما إزداد اهتمام البرنامج بهذه القدرات في المستويات الأعلى الأكثر نصجاً .

إن الارتباط بين الذكاء وبين القدرة على القراءة في نهاية الصف الدراسي الأول منخفض نسبياً (٣٥ ٪ تقريباً) . إلا أن هذا الارتباط كما تشير الدراسات يرتفع إلى ٦٥ ٪ عند مستوى الصف وإلى ٨٠ ٪ عند مستوى المدرسة الثانوية . وهذه التفاوت في نسب الارتباط يدل على أن معدل اكتساب الأطفال للقدرة على القراءة بكفاءة معدل متغير . ويكون نجاح الطفل في القراءة متوقعاً إذا كان التنظيم داخل حجره الدراسة يسمح له بنمو قدرته على القراءة بحرية ونشاط وإذا كان هذا البرنامج مرناً بدرجة تسمح بالتكيف أو تناسب مع معدلات النمو المختلفة :

القراءة تعلم مقعد ذو أبعاد كثيرة

إن القدرة على القراءة ليست قدرة واحدة بسيطة وإنما هي مجموعة كثيرة من المهارات والقدرات والإتجاهات والأنواع . إن البرنامج الجيد (٥٠ ٪ - الخمص في القراءة)

للقراءة الأساسية، يشجع النمو الموحد نسبياً في المكونات الكثيرة للقراءة على القراءة. ومع ذلك تشير دراسة الأنماط الشخصية للقراءة إلى أن أى طفل لا يبنى القدرات والمهارات والإنجازات والاهتمامات والأذواق في القراءة بنفس الطريقة. وسيكون هناك فروق واضحة في درجة نضج نمو القراءة في مختلف نتائج تعليم القراءة. فطفل الصف الخامس على سبيل المثال قد يظهر فروقا تصل في كبر حجمها إلى ثلاث سنوات أو أربع بين أكثر قدراته القرائية نضجاً وأقلها نضجاً. فقد يكون لديه درجة عالية من الكفاءة في استخدام أساليب التعرف على الكلمة لكن قدرته على القراءة لفهم فكرة رئيسية قد تكون غير ناضجة نسبياً. وقد يمكنه إذا أعطى الوقت الكافي أن يعالج الكلمات بدرجة تصل إلى مستوى التلميذ العادي في الصف السابع (الأول الإعدادي) في حين أن طلاقته في فهم مضمون القطعة قد تعادل مستوى التلميذ المبتدئ في الصف الثالث فقط. طفل آخر قد يكون كفئاً نسبياً في قراءة مادة ذات طابع قصصي لكنه قد لا يكون فعالاً نسبياً في قراءة مادة ذات مضمون دراسي. إن الأنماط الشخصية المتباينة في القراءة والتي تنتج عن الطبيعة المعقدة للتعلم هي عملية مؤسفة وتظهر الحاجة إلى العمل العلاجي. والواقع أن من النادر أن يوجد طفل يقل الفرق بين أحسن وأضعف مستوى للأداء القرائي عنده عن عام واحد. ويجب أن يكون برنامج القراءة مرناً بدرجة كافية للتكيف للفروق الموجودة عند أى طفل في قدراته على القراءة. ويجب ألا يكون البرنامج رسمياً لدرجة أن التكييفات لا يمكن تنويعها حسب نوع القراءة المعطى في وقت ما. إن الطفل الفقير في قدرته على فهم المعنى العام للقطعة يجب أن يعرض لهذا النوع من القراءة بصورة كبيرة تفوق ما يفعله في تدريبات التعرف على الكلمة في البرنامج الأساسي. والطفل الذى يقرأ مادة قصصية بصورة مرضية لكنه فقير في قراءة مادة دراسية يلغى تكييف مستوى صعوبة هذه المادة الأخيرة لتلائم تنمية قدراته على الفهم وتطبيق ذلك على قراءة المادة ذات المحتوى.

ويجب على برنامج القراءة المصمم لمواجهة احتياجات الأطفال الفردية أن يأخذ في اعتباره مدى القدرة العامة على القراءة الذى يوجد فى أى صف دراسى وأيضاً خصائص إطار أو نمط النمو فى القراءة لكل طفل . ويجب أن تكون برامج التقويم قاهرة على اكتشاف هذه الفروق كما ينبغى على برامج التكيف أن تسمح بهذه الفروق . ومما لاشك فيه إن طبيعة القراءة المعقدة وعدم الانتظام وما ينتج عن ذلك عن عدم انتظام فى إطار النمو يجعل من الصعب عمل التكيف فى الفروق الفردية فى القراءة . ويستطيع المعلم أو المعلمة أن تؤمل النجاح بمعرفة الإطار الشخصى فى القراءة للتلاميذ الذين تعلمهم وباستخدام المواد والطرق التى تسهل التكيفات الفردية .

المشكلة وحلها يتغيران بالتقدم فى المنهج :

تتغير مشكلة التكيف للفروق الفردية بطرق ثلاثة على الأقل خلال سنوات المدرسة .

أولاًها : أن مدى القدرة على القراءة الموجود فى أى فصل يزداد كلما أصبح التلميذ أكثر كفاءة فى القراءة . ويجب أن نتذكر أن الصف الثانى المبتدئ يكون له عادة مدى القدرة على القراءة مقدارة سنتان ونصف بينما يكون للصف السادس مدى يعادل سبع سنوات تقريباً . ويكون الفرق أكبر عند كل مستوى دراسى أعلى فى المدرسة الثانوية وما بعدها . وهذا الفرق فى المدى لايعنى بالضرورة أن لدى معلم مستويات الصفوف الأعلى مشكلات أكثر صعوبة فى التكيف للفروق الفردية تفوق ما لدى المعلمين فى مستويات الصفوف الأدنى . لكنه يعنى على أى حال أنه يوجد فرق أكبر فى مستوى الصعوبة للمواد المستخدمة . وأى فحص للفرق بين المادة التى يستطيع تلميذ متوسط فى الصف الرابع أن يقرأها وتلك التى يستطيع أن يقرأها تلميذ متوسط فى الصف السادس لن يكون واضحاً كالفرق بين المادة التى يقرأها تلميذ متوسط فى الصف الثانى

وتلك التى يقرأها تلميذ فى منتصف الصف الأول . فعدل النمو فى القراءة فى الصفوف الأولى مدهش فى الواقع كما أن دقة التكيف المطلوب لمواجهة قدرات القراءة فى الصف الثانى هى أكثر إلحاحاً من التكيف المطلوب لمواجهة مدى قدرات القراءة فى الصف السادس وما بعده .

ثانيها : أو الطريقة الثانية التى يتغير بها التكيف للفروق الفردية فى الصفوف توجد فى الإستقلال النسبى للتلميذ فى الصفوف الأعلى فى تمايزهم عن الأطفال فى الصف الثانى . والمدرس لديه فى الصف الأول والثانى قلة قليلة مما يطلق عليهم قراء مستقلون بينما يجد معلم الصفوف الأعلى نسبة متزايدة من القراء المستقلين . ومع أنه يوجد كثير من القراء المستقلين فى الصفوف العليا فلن هنا لا يعنى أن التكيف للاحتياجات الفردية غير ضرورى لكنه يعنى أن المعلمين يمكنهم أن يعتمدوا أكثر على الواجبات الفردية التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ مستقلين . وفى برنامج القراءة الأسامى حيث تنمو فيه القدرات والمهارات تكون مشكلة معلم أو معلمة الصف السادس على سبيل المثال مشبهة لمشكلة معلم أو معلمة الصف الثانى ، إن الحاجة إلى التعليم الأسامى للقراءة لا تقل كلما تقدم الطفل . ويجب أن يكون معلم الصفوف المتوسطة متنبها إلى الحاجة للتكيف لمستوى النمو فى قدرات ومهارات القراءة لكل طفل . ويجب أن يكون المعلم واعياً بالحاجة للتكيف لدى إمكانيات الطفل وواعياً بأهمية التعرف على حاجاته فى القراءة وبأهمية إعطاء تعليم منتظم للتأكد من النمو المتوازن . وليس من قبيل المبالغة أن برنامجاً أساسياً منتظماً وجيد التنظيم لتعليم القراءة ضرورى للصفوف المتوسطة وأن المعلم سيتسبب فى العجز القرائى إذا لم يقيم بهذا التعليم المنتظم فى القراءة . وإن التعليم العرضى للقراءة فى المواد الاجتماعية مثلالن يكون كافياً .

ثالثها : أو الطريقة الثالثة التى يتغير بها التكيف للفروق الفردية توجد فى تقدم التلميذ فى كمية مادة القراءة المتاحة والمناسبة . فالمعلم فى

الصفوف المتوسطة لديه مواد أكثر - على مختلف المستويات - للقارئ الموهوب الذى يوجد فى أى صف تفوق المواد التى لدى معلم الصفوف الابتدائية ويتوفر لمعلم الفصول الثانوية مدى أوسع من المواد التى تختار من بينها . ويجب أن نتذكر أن أفقر القراء فى الصف السادس يكونون فى مستوى نضجهم ممثلين لمعظم القراء القادرين فى الصف الثانى المبتدئ . ومن الضروري فى إعداد برامج التكيف للفروق الفردية التعرف على التغيرات التى تحدث خلال سنوات الدراسة . ومن حسن الحظ أن مدى القدرة على القراءة يزداد كما يزداد استقلال الأطفال فى الفصل كما يوجد مجموعة أكبر من المواد المناسبة المتاحة . ويجب أن نتذكر أيضاً أنه يوجد فى كل مستويات التعلم وفرأ من المواد المناسبة للقارئ المقتدر . وتكون المشكلة صعبة للقراء الفقراء فقط . ومن حسن الحظ أن عدد المواد المناسبة للقراء الفقراء أو الضعاف يزداد فى الصفوف العليا .

تطوير المشكلة تبعاً لمنهج القراءة :

ينبغى أن يتوفر للطفل - على كل مستويات التقدم - أربعة أنواع على الأقل من الخبرة القرائية إذا أردنا له أن يصبح قارئاً مقتدراً .

أولاً : ينبغى أن يكون تقدمه من خلال تدريبات وخبرات قرائية مضبوطة جيداً ومصممة لكى تبين له كيف يقرأ . وهذا هو البرنامج الأساسى لتعليم القراءة وهو مكون من مجموعة من المواد جيدة التنظيم مع تمرينات مقترحة تساعد المعلم الكفء على أن ينمى لدى تلاميذه القدرات والمهارات الضرورية .

ثانياً : يجب أن يشترك الطفل فى خبرات القراءة التى يستخدم فيها القراءة كأداة للفهم والمعرفة فى مجالات المادة الدراسية .

ثالثاً : يجب أن توفر له الخبرات القرائية المصممة لتنشيط نموه الشخصى وإهتماماته وأخلاقه . وهذه الخبرات توفر له إتصالاً واسعاً بأدب الأطفال

يزيد فهمه لنفسه ويوسع وعيه بالعلاقات الاجتماعية وينمى ذوقه الجمالى .

رابعاً : يجب أن توفر له خبرات مصممة لتصحيح أخطاء القراءة التى يكون قد كونها . وهذه المرحلة من البرنامج يمكن أن توصف بأنها تصحيحية أو إعادة تعليم . ومن المحتمل ألا يكون هناك طفلاً يخلو من الأخطاء فى القراءة من وقت لآخر أو لا يحتاج مزيداً من التمرين فى بعض قدرات القراءة أو مهاراتها .

أما التكيف للاحتياجات والقدرات الفردية فى كل مرحلة من مراحل برنامج القراءة فهى مشكلة مختلفة . فالتكيفات المناسبة لمرحلة من منهج القراءة ليست بالضرورة جيدة لمرحلة أخرى . وإذا كان على الطفل أن ينمى قدراته ومهاراته فى القراءة فإن التكيف للفروق الفردية فى القراءة يختلف عن القراءة لفهم المحتوى . والأهداف التى يضعها المعلم فى هذين الموقفين مختلفة . فعندما يقوم المعلم أو المعلمة بتدريس المواد الاجتماعية فإن إهتمامه أو إهتمامها يكون الأول بتنمية نتائج تعليم الدراسات الاجتماعية حتى ولو كان الأطفال يستخدمون كتباً لهذا الغرض . وعندما يقوم المعلم بتعليم الأطفال القراءة ينبغى أن يكون إهتمامه الأول تنمية القدرات والمهارات الخاصة حتى ولو كان محتوى مواد القراءة الأساسية الذى يدرسونه له طابع الدراسات الاجتماعية . ويكون من المؤسف إذا ظن المعلم أن قدرات ومهارات القراءة يمكن أن تعلم عرضاً إذا كان الهدف الأساسى تعليم محتوى مادة دراسية . ويكون من المؤسف أيضاً إذا حشل برنامج القراءة الأساسى فى توفير تعاليم منتظم فى القدرات والمهارات اللازمة لقراءة محتوى المادة الدراسية .

ويلجأ نقول إن التكيف فى الأنواع الأربعة لخبرات القراءة يفرضه النتائج المتوقعة واستخدام القراءة . ففى برنامج القراءة الأساسى يكون من الأفضل استخدام طريقة ما من التعليم الجماعى . وبالنسبة للنوع الثانى وهو القراءة فى فروع المنهج الأخرى يكون من الأفضل استخدام أسلوب أو

طريقة منهج الخبرة أو الأحداث الدراسية وبالنسبة للقراءة من أجل تنمية
المات يكون من الأفضل استخدام الطريقة الفردية التي تؤكد على اختيار
« الكتاب المناسب للطفل المناسب » .

وفي المرحلة العلاجية أو إعادة التعليم من مراحل البرنامج فإن المهارة
التي تحتاج إلى الإهتمام تحدد نوع التعليم المطلوب ومن بين التلاميذ ينبغي
أن يعمل معاً ، وكثيراً من الجدل نحو أنسب الطرق للتكيف للفروق الفردية
مصدره الحقيقة القائلة بأن ميزات نوع من التكيف على نوع آخر تتعلق في
الواقع بمرحلة معينة من مراحل برنامج القراءة التي تثير إهتمامهم . ويجب
أن نتذكر أن هذه المراحل ليست مستمرة بالكامل . فعندما يأخذ الأطفال
درساً في العلوم الاجتماعية على سبيل المثال يمكن أن يرى المعلم أن تلاميذاً
معينين يواجهون صعوبة في إيجاد المواقع على الخريطة . ويمكن للمعلم أن
يظن أن سبب هذه الصعوبة لأنهم غير قادرين على فهم مفاتيح الأرقام
والحروف الهامشية . ويستطيع المعلم عندئذ أن يأخذ هؤلاء الأطفال جانباً
ويحاول إعادة تعليمهم المهارة اللازمة لقراءة الخرائط . ومع أن هذه
المهارة قد سبق تعلمها في برنامج القراءة الأساسي فمن الواضح أن هؤلاء
الأطفال قد فشلوا في تعلمها .

تختلف المشكلة باختلاف التنظيم المدرسي :

يتغير التنظيم المدرسي كلما تقدم الطفل في الصفوف الدراسية . والنمط
العادي الشائع للتنظيم في المرحلة الابتدائية هو وحدة الصف الدراسي . والمعلم
مسئول عن كل الأنشطة التعليمية للصفوف الابتدائية . وهذا التنظيم يتغير
في الصفوف المتوسطة . ففي معظم النظم المدرسية يوجد مدرسون خاصون
بالموسيقى والفن والربية الرياضية (البدنية) أو غيرها من المجالات المتخصصة .
وفي النظم المدرسية الأخرى توجد ترتيبات تنظيمية يكرس فيها المعلمون كل
يومهم لتعليم القراءة والرياضيات أو مادة أخرى . وفي معظم المدارس
الثانوية يكون للتلاميذ معلم مختلف لكل مادة دراسية .

وهكذا تختلف مشكلة التكيف للفروق الفردية في التعليم تبعاً للتنظيم المدسّس . فالواجب المطلوب القيام به في المدرسة الابتدائية المتدرجة يختلف نوعاً ما عنه في المدرسة التقليدية ذات الصف الواحد . ويمكن أن يكون المعلم في المدرسة ذات الصف الواحد مضطراً لمواجهة مشكلة التكيف للفروق الفردية بصورة أكثر واقعية من معلم الصف الخامس على سبيل المثال مع أن الصف الخامس سيتضمن تقريباً كل مستويات النمو في القراءة التي توجد في مدرسة عادية ذات صف واحد . وعلى كل حال هناك ميزة واحدة لمعلم الصفوف المتدرجة . وهي أن إهتمامات الأطفال وأحجامهم وأعمارهم أكثر تقريباً . وفي المدرسة الثانوية تكون مشكلة فهم التلميذ كاملاً ما أمكن لتكييف احتياجاته في القراءة أكثر صعوبة عنها في الصفوف الابتدائية .

وسبب هذا أن معلم المدرسة الثانوية قد يقوم بتعليم ما يقرب من مائة وخمسين تلميذاً مختلفاً في الفصول الخمسة لمدة ساعة يومياً بينما يعيش معلم المدرسة الابتدائية عن قرب مع خمسة وعشرين طفلاً أو أكثر طول اليوم . ومن حسن الحظ في الواقع أن نمو القراءة يبدأ عندما يعيش المعلم والأطفال معا ويعملون معا طيلة اليوم كله . ذلك لأن الفهم التفصيلي للإهتمامات الطفل واحتياجاته ودوافعه ومستويات كفاءته في القراءة ضروري لمواجهة احتياجاته في القراءة بصورة مناسبة . وإن تطبيق هذه المعلومات التفصيلية حيوي عندما يكون الطفل متعلماً تابعاً وغير ناضج نسبياً . وتتعقد مشكلة التكيف للفروق الفردية في المدرسة الابتدائية المتدرجة إلى حد ما بالحقيقة القائلة بأن المعلم يكون مع الأطفال لعام واحد فقط ويجب على كل معلم تال أن يتعلم من جديد احتياجات كل طفل . ويكون المعلم مدرسة الصف الواحد ميزة دفع النمو التربوي للطفل على مدى عدة سنوات .

إن الفرق في التنظيم المدرسي كما أشرنا يمكن أن يعقد مشكلة

تكيف الفروق الفردية . وفى المدرسة الثانوية يجب مواجهة الحاجة إلى برامج التوجيه لجمع معلومات عن التلاميذ والتأكد من وصولها للمعلم الذى ينبغي عليه عمل التكيف المطلوبة . وهذه التوصية أو هذا الاقتراح ليس ضروريا فى الصفوف الابتدائية لأن المعلم فى هذه الحالة يمكنه ملاحظة تلاميذه خلال العام . وربما أن التوصية بجمع المعلومات ونشرها بالنسبة للمدرسة الابتدائية المتدرجة أكثر مناسبة وإتصالا هنا عنها فى المدرسة الابتدائية ذات الصف الواحد .

يجب أن يكون الحل واقعياً بالنسبة للزمن الذى يتطلبه :

عند أخذنا بعين الاعتبار للطرق المناسبة للتكيف للفروق الفردية فى القراءة يكون الوقت الذى تتطلبه عاملا هاما جداً فالوقت الذى يمكن أن يكرس التعليم الاساسى فى القراءة على سبيل المثال محدود . وعلى كل مستويات التعليم تحدث أنواع أخرى من التعليم أثناء اليوم المدرسى . ومن هنا فإن إستخدام الوقت بكفاءة فى كل الأنشطة المدرسية يعتبر عاملا جدياً . وهذا ينطبق على القراءة فهى ليست استثناء . وينبغى العمل عن طرق التكيف التى تفرض مطالب زائدة على وقت عمل المدرس أو وقت عمل الطفل . ويجب على المعلم أو المعلمة أن تنظم فصلها بأحسن طريقة مجدية . فهى لا تستطيع على سبيل المثال أن تركز كل وقتها لتنمية قدرات ومهارات القراءة لدى طفل واحد على حساب أطفال الصف الآخرين مهما كانت حاجة هذا الطفل .

إن البرامج التى توصى بأن يكون لكل طفل كتاب مختلف خاص لإحتياجاته الفردية فى التعليم الاساسى هى برامج غير عملية أو واقعية . ومن الضروري للمعلم فى تنميته لقدرات القراءة ومهاراتها أن يقدم المادة وأن يحدد الأهداف وأن يهيئ أرضية أو خلفية وأن يقدم مفرادات جديدة وأن يوجه القراءة من خلال توجيه أسئلة مناسبة وأن يناقش القطعة

بعد قراءتها وأن يعطى تمرينات على فهم القطعة المقررة . ويجب أن تكون الكلمات الجديدة مرتبطة بالكلمات التي سبق تعلمها لتنمية أساليب التعرف على الكلمة . كما إنه يجب استخدام قطع القراءة بطريقة مبتكرة خلاقه ليشعر التلاميذ باكمال الخبرة . ومن الواضح أن المعلم في مواجهته بهذه المطالب التعليمية لا يستطيع أن يجعل كل طفل يقرأ كتاباً مختلفاً بينما هو يقوم بتعليم كل الفصل تنمية قدراته ومهاراته في القراءة . وبساطة لن يكون هناك وقت كاف . وإذا جاز لنا أن نفترض أن المعلم أو المعلمة تخصص حصّة يومية لتعليم القراءة بصورة منتظمة فسيكون عندنا أقل من دقيقتين للإنتهاء من تعليم أساسيات القراءة لكل قطعة مختلفة من القطع التي يقرأها خمسة وعشرون تلميذاً في الفصل أو الصف .

وبسبب عامل الزمن فلأننا نوصى بتقسيم الأطفال إلى جماعات من أجل تعليم القراءة الأساسى . ويجب أن نعرف أنه حتى لو قسمنا الصف إلى ثلاث مجموعات نقرأ كل منها موضوعاً مختلفاً فلن على المعلم أو المعلمة إذا كانت تدرس حصه يومية لتعليم القراءة الأساسى — أن تقسم وقتها بين هذه المجموعات الثلاث . ومهما كانت الطريقة المختارة لتكثيف الفروق الفردية في القراءة فإنه ينبغي أن نراعى جيداً حسن استخدام المعلم ووقت الفصل .

يجب أن يراعى التكيف أن طلاقة المعلم ووقت الإعداد
محدودان :

يجب أن تكون طرق التكيف للفروق الفردية وأسلوب تنظيم الفصل واقعيين فيما يتطلبانه من المعلم أو المعلمة . وقد يقترح أحياناً على سبيل المثال أن يقوم المعلمون بإعداد تمرينات لتصحيح التعلم الخطأ أو لتعزيز القدرات والمهارات التي نعلمها الأطفال جزئياً . ومثل هذه المقترحات

لها ما يبررها . لكن إذا كان على المعلم أو المعلمة أن تعد مواداً تعليمية لمواجهة كل احتياجات التعزيز وإعادة التعليم لصف من خمسة وعشرين تلميذاً فلأنها ستحتاج إلى أكثر من أربع وعشرين ساعة يومياً . ومن الأساليب التي يوصى بها لتوفير جهد المعلم استخدام الكتب الإضافية المصاحبة لكتب القراءة الأساسية التي تناسب مستوى نمو التلميذ .

ومن المتوقع من المعلم في بعض طرق التعليم الجماعي في برامج القراءة الأساسية أن يقوم بتعليم القراءة لثلاثة أقسام مسترة . وعليه أن يقوم بعمل ثلاثة أنواع من الإعداد . وهذه تتضمن جمع الصور وغيرها من الوسائل التي تنمي الاستعداد والخلقية والاهتمام وفهم معاني الكلمات . وتتضمن أيضاً تحليل القصص أو القطع التي تقرأها كل مجموعة والإعداد اللازم لتنمية قدرات معينة في الفهم وأساليب التعرف على الكلمة لثلاثة دروس منفصلة . وهي تفرض إيجاد ثلاث مجموعات منفصلة من مواد القراءة المناسبة والتخطيط لثلاثة أنشطة مستقلة تناسب مع ما يقرأ .

ومع أنه يوجد خطط كثيرة للتكيف للفروق الفردية في القراءة فإنه يجب أن تأخذ في اعتبارنا - بصرف النظر عن الخطة المتبعة حقيقة - أن المعلم هو شخص وقته وجهده محدودان . كما يجب أن نعرف بحقيقة أن الأطفال يحبون العمل معاً وكذلك عمل الأشياء معاً . ويجب أن نتذكر عند إعدادنا لأسلوب تعليم القراءة الأساسية أنهم ينمون في نواح كثيرة بما في ذلك القدرة على القراءة وأن منحى نموهم ليس موحداً أو منتظماً بالضرورة وأن القراءة تعليم بالغ التعقيد وأن وقت الفصل محدود .

كل هذه الأمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للتكيف للمعدلات الفردية للنمو في القراءة .

مواجهة الفروق الفردية في القراءة :

من المسؤوليات الرئيسية للمدرسة تنمية كل طفل إلى أقصى ما تسمح به قدراته وإن أى قصور في برنامج التعليم للتكيف للفروق الفردية في القراءة يودى إلى نتيجتين :

أولهما : أن الإخفاق في تكييف المواد والطرق في تعليم القراءة لدى القدرة القرائية الموجود في أى فصل دراسي يعوق النمو في القراءة .

ثانيهما : أن الإخفاق في تكييف صعوبة مادة القراءة للقدرات الفردية المعروفة للتلميذ في الفصل يقلل من فائدة المادة المطبوعة كعين على التعلم في كل المجالات . يضاف إلى ذلك أن المادة التي لا تتحدى ذوى القدرة من القراء في محتوى الميادين والمجالات المختلفة يقلل من إمكانية التحصيل العالى للطفل التجيب في هذه المجالات . ويقلل أيضاً من حلود نموه في القراءة . وإن تعريض ذوى القدرة الأقل من القراء للمواد الصعبة جداً يقلل بالنسبة لهم فائدة المادة المطبوعة كعين على التعلم . وقد تسبب تشويشاً خطيراً وأرفضاً للقراءة مما يترتب عليه القصور أو العجز القرائي .

ويجب تكييف منهج القراءة لقدرة الأطفال الفردية في القراءة إذا أردنا للصفحة المطبوعة أن تكون أداة فعالة للتعلم وإذا أردنا أن نحول دون القصور أو العجز القرائي . ويجب أن نوفر لتلميذ الصف الخامس على سبيل المثال الذى يستطيع أن يقرأ بيسر واستفاده مادة للقراءة من مستوى صعوبة الصف السابع خبرات من هذا المستوى من الصعوبة . وطفل الصف الخامس غير القادر على قراءة مادة الصف الثالث بسهولة

لن يستفيد كثيراً من مسلك كتاب الصف الخامس بيده والنظر إليه ولكنه يستفيد حتماً من قراءة كتاب يكون أقرب إلى قدراته في القراءة .

ينبغي مراعاة الفروق الفردية في القراءة في المنهج إذا أردنا أن تصبح المساعدة المطبوعة معيناً فعالاً على التعلم لكل تلاميذ الصف وإذا أردنا تحقيق أقصى درجات النمو في القراءة . إن تكيف أو تطويع التعلم للفروق الفردية في القراء هو أكثر من مجرد أسلوب أو طريقة . أنه تجميع لأساليب وتطويع لطرق التعلم التي تشجع المعدلات الفردية للنمو .

ومن الصعب أن نناقش ونقدم الطرق المختلفة لمواجهة الفروق الفردية في تعليم القراءة لأن لكل مرحلة من منهج القراءة مشكلاتها الخاصة . وربما أن برنامج القراءة الأساسية هو أصعب مراحل المنهج بالنسبة للتكيف للفروق الفردية .

وهذه المرحلة من المنهج ينبغي أن تصطلح بمسئوليات النمو في قدرات ومهارات القراءة اللازمة للنجاح في كل أنشطة القراءة الأخرى بطريقة منظمة متسلسلة . وينبغي للتكيف للفروق الفردية في برنامج القراءة الأساسية أن يكون بطريقة تقلل من فرص وجود فجوات في التعليم ومن الإهمام الزائد الذي يترتب عليه إنعدام التوازن بين القدرات والمهارات ، ومن ثبات العادات الخاطئة وما يترتب على ذلك من اضطراب وهبوط التقدم في القراءة وعندما تستخدم القراءة كعين على التعلم فإن التكيف للفروق يكون صعباً بدرجة كبيرة وتحمل المشكلة نفسها عندما تجمع بين الأطفال والكتب معاً بطريقة واقعية تمكن من دراسة الموضوعات المعنية بفعالية . وتكون المشكلة أقل صعوبة بالنسبة للنمو الفردي في القراءة . وفي هذه المرحلة من مراحل منهج القراءة يكون التعليم فردياً بمصاحبة برامج القراءة الموجة التي تجمع فيها بين الأطفال والكتب حسب مستويات كل طفل في القراءة من حيث النضج

والإهتمامات والنمو الشخصى والاحتياجات ومشابهاها.. ولن نحتاج هنا إلى مراعاة الترتيب المتسلسل لنمو المهارة أو معرفة وفهم ميادين المنهج. والمشكلة الوحيدة هنا هي توجيه كل طفل إلى الكتب التي يمكن أن يقرأها بسهولة واستمتاع والتي تنميته كإنسان .

إن أهمية الحصول على مادة مناسبة لكل موقف هي من الأمور التي ينبغي التأكيد عليها . وينبغي أن يحصل كل طفل في كل ما يقرأ على المادة التي يستطيع قراءتها بفعالية .

ويجب أن يكون هناك من حين لآخر مادة تتطلب منه الكفاح والمجاهدة بشرط أن يكون قادراً على النصر في النهاية . وبهذه الطريقة تزداد صلابته في القراءة . وفي أكثر الأحيان ينبغي أن يقرأ المادة التي تسبب له شيئاً من الصعوبة أو لاصعوبة . ومن خلال مثل هذه القراءة يكتسب الطفل الطلاقة والقدرة على فهم أفكار الكاتب أو المؤلف .

إن صعوبة المادة في برنامج القراءة الأساسية تزايد باستمرار وعندما يصل الطفل إلى مستوى القراءة بسهولة يزداد مستوى الصعوبة بما يتحدى المتعلم فينمو . وهذه المادة من حسن الحظ تقدم الآن بصورة جيدة والصعوبات فيها متوقعة وتعليم السير فيها مشروع .

ينبغي أن تكون المواد التي يقرأها الطفل مستقلة في المراحل الأخرى من المنهج أقل صعوبة من مواد برنامجه في القراءة الأساسية . ولهذا يصدق بصفة خاصة على البرنامج القراءة الموجهة . فالمتعلم ليس لديه وقت كاف لإعطاء التعليم الضروري في القراءة الخمسة وعشرين مصدراً أو مرجعاً مختلفاً . ولهذا ينبغي أن تكون مواد القراءة لمعرفة محتوى مادة دراسية أو للتنمية الشخصية ذات مستوى من الصعوبة يمكن من دراستها وقراءتها باستقلال دون خطأ في القراءة :

وهناك عدة طرق كثيرة لمعالجة مشكلة التكيف للفروق الفردية في برنامج القراءة الأساسية. وقد جربت كثير من الخطط الإدارية والمهنية التي تتضمن التكيف على نطاق المدرسة ومن أحسن الطرق المعروفة :

(أ) طريقة تقسيم الفصول أو الصفوف إلى مجموعات (١) حسب قدرات التلاميذ في الذكاء والقراءة ومتوسط التحصيل .

(ب) طريقة التخلف أو التسارع السنوي (٢) التي تقوم على أساس التقدم التعليمي الكلي أو التقدم في القراءة .

(ج) طريقة النمو المستمر أو الخطط الأولية غير المتدرجة (٣) التي على أساسها يتقدم الطفل إلى المستوى الأعلى في القراءة بمجرد إنهائه من البرنامج الحالي للقراءة .

(د) طريقة التدريس على هيئة فريق (٤) وفيها يقوم عدة معلمين بالتدريس معاً لمجموعة كبيرة من الأطفال دروس كثيرة في حجرة كبيرة وينقسمون أثناء تعليم القراءة حسب مستويات تقدمهم .

(هـ) طريقة الحجرات الخاصة (٥) وفيها يعلم الأطفال القراءة لأغراض مثل النضج في القراءة ثم يتنظمون مع باقي الأطفال من سنهم في حجرة الدراسة العادية للدراسة بقية اليوم .

ومع هذا وحتى الآن لا يوجد حل مناسب للمشكلة . ومن المحتمل

(1) Ability Grouping.

(2) Retardation or Acceleration.

(3) Continuous Growth or ungraded Primary Plans.

(4) Team Teaching.

(5) Special Rooms.

أنه لن يوجد . بيد أن من أحسن الطرق المعروفة والمستخدمه على نطاق واسع في التكيف للفروق الفردية في القراءة هي خطط التقسيم المرن (١) . فمن المرغوب فيه تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات في برنامج القراءة الأساسية حيث يكون من الضروري تعليم قدرات القراءة ومهاراتها بصورة منتظمة وحيث يكون من المطاوب زيادة ثروة المفردات بصفة مستمرة . وهذا يعنى أن هناك طريقة للترفيغ أو النجاح أو أى طريقة ثابتة لتصنيف التلاميذ لحل المشكلة وعندما يكون تصنيف التلاميذ أو تقسيمهم إلى مجموعات مرناً فإن كثيراً من الصعوبات يمكن تلفيها ويصبح هذا التقسيم طريقة من أحسن الطرق لتفريد تعليم القراءة أو جعله مناسباً للفروق الفردية .

ويجب أن تكون طرائق تصنيف التلاميذ أو تقسيمهم إلى مجموعات مرنة بطرق ثلاث :

أولاً : يجب استخدام طريقة التجميع من أجل تعليم القراءة الأساسية في هذه المرحلة فقط من المنهج . وفي المراحل الأخرى من المنهج يجب إعادة تجميع الأطفال حسب حاجاتهم .

ثانياً : يجب أن يُسكّن الأطفال الذين يحتاجون إلى تعليم في قدرة أو مهارة معينة في القراءة مجموعة تعليمية مؤقتة حتى لو جاعوا من مجموعات مختلفة للقراءة الأساسية .

ثالثاً : ينبغي أن يكون الطفل قادراً على التحرك من مجموعة لأخرى إذا تحسن في القدرة على القراءة بدرجة كافية تجعل من الأنسب له الانتقال إلى مجموعة أكثر تقدماً .

وينبغي أن يكون أيضا قادراً على الانتقال إلى مجموعة أقل تقدماً بلون أى وصمة إذا انقطع أو غاب أو إذا كان لأى سبب يحتاج أن يكون مع مجموعة أقل نضجاً فى القراءة . ويمكنه أن يلتقى بمجموعتين لفترة من الزمن .

وعندما يستخلم الأطفال القراءة كمعين على تعلم محتوى مادة دراسية فإن الصف يستفيد أحياناً من العمل معاً أو فى مجموعات . وهناك حاجة كبيرة للمواد المتنوعة فى مستوى الصعوبة وفى محتوى المادة الدراسية حتى يمكن مواجهة الفروق الفردية فى القراءة بطريقة واقعية وعملية . ومن الحكمة عند قراءة أدب الأطفال أن يعمل كل تلاميذ الصف معاً . وعندما يشترك الأطفال معاً فى قراءة كتاب فمن الطرق المستحبة القراءة الجهرية لأجزاء من القصص المتصلة . وهناك طريقة أخرى هى عرض الكتب الجديدة التى أضيفت إلى مكتبة الصف .

وفى مرحلة لإعادة التعليم من مراحل برنامج القراءة يمكن أن يستفيد الفصل كله من عرض أحد أساليب التعرف على الكلمة ويمكن أن يتعلموا معاً .

إن التعليم بتجميعاته وتصنيفاته المتعددة المرتقوب بالمواد التى تسمح لكل الصف بالاشتراك معاً بينما يقرأ كل طفل المادة التى يستطيع قراءتها سيفعل الكثير للسماح للأطفال بالنمو فى القراءة بأحسن معدل لكل منهم . وعندما يجتمع التكيف لمستويات القدرة القرائية مع الاهتمام بالحاجات الفردية عندها يمكن لتعليم القراءة أن يتكيف مع الفروق الفردية . وهذا التعليم سيفعل الكثير للحيولة دون تضخم عدم الفهم البسيط إلى الدرجة التى يصبح معها الطفل مشوشاً وحالة من الحالات المعقدة للقصور أو العجز القرائى .

أن هذه الخطة الإدارية لمواجهة الفروق الفردية مصممة لتعطى المعلم الجيد فرصة معقولة أكبر للقيام بهذه التكييفات . ولكن قمة التكيف بصرف النظر عن الترتيب المتبع تعتمد على قدرة المعلم على تشخيص حاجات الأطفال وعلى استعداده لتقديم أية مساعدة تصحيحية مطلوبة .

التدريس التشخيصى فى الصف :

تعتمد فعالية التدريس التشخيصى على مدى معرفة المعلم لكل طفل فى الصف . ويجب أن يكون المعلم على وعى بقدرات كل طفل وظروفه النفسية وتوافقه الانفعالى والاجتماعى واهتماماته ميوله واتجاهاته ودوافعه والمستوى العام لقدرته على القراءة وأن يكتيف المعلم نفسه لكل هذه الجوانب حتى يمكن تحقيق أكبر نمو فى القراءة وننتفادى أى اضطراب فى التعلم . ويجب أن يعرف المعلم تطور الطفل فى القراءة إلى جانب هذه الخصائص الشخصية والعقلية والجسمية . ويجب أن يوجه برنامج التعلم إلى نمو الطفل فى القدرات والمهارات القرائية الخاصة قبل أى شئ آخر . إن التدريس التشخيصى يعتمد على فهم قوى كل طفل واحتياجاته فى القراءة . ويجب أن تستخدم هذه المعرفة لتغيير طرائق التدريس حتى يمكن استمرار التعليم الموجه للاحتياجات المتغيرة للطفل . ويركز هذا التدريس على التشخيص المستمر لتنمية مهارة كل طفل وعلى مرونة التعليم حتى يستطيع المعلم أن يعدل الطرق والإجراءات العامة أيا كانت لتواجه الاحتياجات الخاصة للفرد .

وقد يجد أحد الأطفال أن معظم التعلم سهل نسبيا لكن فيه بعض الصعوبة واستهلاك الوقت . وقد يجد طفل آخر على سبيل المثال أن معرفة العلاقات بين الرموز وأصواتها تسهل تعلمها نسبيا بينما قد يكتسب قليلا من المهارة فقط فى استخدام مؤشرات المعنى فى التعرف على الكلمة . وقد يكون فى نفس الصف وفى ظل ظروف نفس التدريس طفل آخر يستطيع أن ينمى بسرعة اعتماداً كبيراً على مؤشرات المعنى ومهارات قليلة جداً فى معرفة العلاقة بين الرموز وأصواتها . ومن حسب الحظ أن معظم الأطفال يحتفظون بتوازن أميل إلى الثبات بين القدرات والمهارات الأساسية فى القراءة ويحتاجون إلى مقدار قليل غير متكرر من التعزيز

للاستمرار في النمو . وحتى بالنسبة لهؤلاء الأطفال يجب أن يكون المعلم على وعى بالمهارات والمعارف المهمة حتى لا يكون هناك تجميع للمشكلات الصغرى . فكثير من جوانب القصور الخطيرة هي ببساطة نتيجة الصعوبات الصغرى التي سمح باستمرارها .

إن معظم الأطفال يكون تقدمهم في القراءة جيداً للغاية . ويتعلمون القراءة وفق إمكانياتهم . ويستطيع المعلم مساعدة هؤلاء الأطفال إذا تعرف على إنحرافاتهم الصغرى عن النمو الفعال المتوازن في القراءة وأعطاهم تعليماً إضافياً معديلاً للتغلب على أى تعلم خاطئ أو غير كاف . وبعض الأطفال يحتاجون أكثر من غيرهم إلى التشخيص المستمر الدقيق . إن الأطفال الذين لديهم مشكلات أكثر صعوبة في تعلم القراءة يمثلون نسبة مئوية قليلة من مجموع من يتعلمون . ولا يوجد عادة أكثر من طفلين أو ثلاثة في صف دراسي يضم خمسة وعشرين طفلاً . وفي هذه الحالات قد تكون هناك حاجة إلى عمل تقييم لهم أكثر شمولاً واستغراقاً للوقت . وقد يحتاج هؤلاء الأطفال أيضاً برنامجاً للعلاج أكثر تركيزاً . وقد تحتاج بعض مشكلاتهم لوقت طويل أو يكون من الصعب على المعلم أن يشخصها ويصححها . وعلى أية حال فإن التشخيص الدقيق لمشكلات طفل معين في القراءة مصحوباً بخطة تعليمية فردية مناسبة للعلاج من إعداد أخصائى القراءة يساعد معلم الصف على تصحيح الصعوبة بدون التدخل في تقدم بقية الصف . وفي الحالات الأخرى يمكن خدمة الطفل على أحسن درجة في مراكز القراءة أو العيادات العلاجية . وهناك قرارات يجب أن تتخذ بالتعاون بين كل من معلم الصف وأخصائى القراءة .

إن نمو كل طفل في القراءة ينبغي تقديمه بصورة مستمرة حتى يكون تقدمه على مستوى عالٍ وحتى يمكن اكتشاف أى اضطراب قبل

أن تظهر المشكلات الأكثر صعوبة . إن عينات عمل التلميذ التي توجد باستمرار في التدريس اليومي وأنشطة التعلم في الفصل تساعد المعلم الخبير على اكتساب الألفة باحتياجات كل طفل . ويمكن القيام بالمزيد من الملاحظات المنتظمة من خلال التشخيص غير الرسمي أو الاختبارات المقننة . إن المعلم في دراسته لأنماط القراءة لدى تلاميذه يمكنه أن يستخدم كثيراً من مصادر المعلومات المتاحة لتحديد التغيرات التعليمية المطلوبة . وهذه المصادر ستناقشها في مكان آخر من هذا الكتاب .

إن كثيراً من المعلمين يحتفظون بمفكرة تشخيصية يكتبون فيها أسماء أطفال كل مجموعة تعليمية . ويقوم المعلم أو المعلمة أثناء دراستها للنمط القرائي لكل تلميذ بتسجيل أى مظهر قرائي يمكن أن يجد من نموه في القراءة . كما تقوم بتسجيل أى مؤشر لصعوبة بصرية أو سمعية أو الاتجاهات والاهتمامات السيئة ومظاهر التعب الجسمى وأى شئ آخر تلاحظه . فالمعلم أو المعلمة قد تلاحظ على سبيل المثال أن طفلاً ضعيفاً في الفهم يقرأ كلمة كلمة وطفل آخر جيد الاستخدام لمهارات التحليل لكنه ضعيف في استخدام مؤشرات السياق كعامل مساعد على التعرف على الكلمة . وطفل ثالث مخلود في ثروة مفردات المعنى . ورابع يقرأ بسرعة لكنه لا يتوخى الدقة كثيراً لأنه غير متأكد من توليف وتركيب الحروف وطفل خامس يقرأ ببطء لأنه يبالغ في الربط بين الحروف أثناء القراءة . وطفل سادس لديه قدرة ممتازة على تعرف الكلمة وقادر على فهم كل تفاصيل قطعة القراءة لكنه ضعيف نسبياً في تنظيم ما يقرأ ، وتقويمه والاستجابة له . والمدرس يشعر حقاً أن جميع هذه الأنماط من المشكلات يمكن التغلب عليها أو تصحيحها أثناء تعليمه المجموعة ككل .

إن المعلم أو المعلمة الخبيرة يمكنها عمل التكييفات الفردية في درس القراءة العادى . وإن كثيراً من الفرص متاحة للمعلم أو المعلمة أثناء تقدم

الأطفال فى درس القراءة لتعطى كلا منهم الخبرات الضرورية التى يحتاج إليها للتغلب على مشكلاته الخاصة .

ويستطيع المعلم من خلال معرفته بكل نتائج التقييم بما فى ذلك ملاحظاته اليومية أن يغير الأسلوب العام للقراءة حتى يكتيف عملية التعلم . وكلما تنوع الأسلوب زادت فرصة المعلم لعمل مثل هذه التكيفات . ويمكن أن يكون ذلك أحد الأسباب لكون الأساليب التوليفية فى القراءة أكثر فعالية من الأساليب أو البرامج الضيقة .

إن معظم دروس القراءة يمكن فصلها إلى مرحلة الدروس التمهيدية والقراءة الموجهة ومرحلة المتابعة . وفى المرحلة التمهيدية التى تتضمن تقدم الدرس وتنمية المفاهيم ومعانى الكلمات وتقديم أنماط الكلمات غير المعروفة ووضع أهداف لقراءة قطعة مختارة يمكن عمل التكيف التعليمى لمساعدة الأطفال الذين لهم أنماط معينة من مشكلات القراءة . وفى مرحلة القراءة الصامتة الموجهة وفى المناقشة توجد أنواع أخرى من التعديلات التعليمية الممكنة . وفى مرحلة المتابعة من تدريس الدروس التى تتضمن تمرينات لتنمية مهارات وقدرات معينة وما يتصل بذلك من القراءة الترويجية التى يختارها المعلم بنفسه توجد فرص أخرى كثيرة لسد الاحتياجات الفردية .

وفى المرحلة التمهيدية من تدريس قطعة مختارة يتيح المعلم للطفل الضعيف فى استخدام مؤشرات المعنى فرصاً أكثر للأختيار من بين الكلمات الجديدة المعروضة الكلمات التى تناسب السياق لحمل شفوية أو مكتوبة على السبورة .

، ويتيح المعلم للطفل الذى يواجه صعوبة فى التوليف الأول لحروف الكلمة فرصاً أكثر لقراءة عروض تؤكد على التوليف المبني لحروف

لكلمات معروفة وغير معروفة . وينبغي في حالة الطفل المخلود في ثروة مفردات المعنى أن يناقش الصور والمفاهيم لتوضيح معاني الكلمات .

ويجب أن يشجع الطفل على الاتجاه إلى معاني الكلمات المقدمة حتى تكون لديه عادة العناية بالكلمات ومعانيها . وينبغي عندما تكون القراءة من أجل غرض معين أن يتاح للأطفال ذو القدرة المحدودة في أنواع معينة من الفهم فرص أكثر لمناقشة كيف يقرأون من أجل غرض معين . ويمكن للمعلم أن يكيف الغرض من القراءة . وعلى سبيل المثال نقول إن الطفل الذي يقرأ من أجل معرفة التفصيلات لكنه فقير في الإستجابة لما يقرأ يمكن أن يطلب منه قراءة القطعة للتخصيص معناها العام في جملة واحدة أو كتابة عنوان لها .

أن المعلم يمكنه في مرحلة القراءة الموجهة والمناقشة أن يطالب الأطفال بأن يربطوا بين بعض محتوى القطعة المختارة . وإذا حدث خطأ أو سوء فهم فعلى المعلم أن يستغل ذلك كفرصة تعليمية لتصحيح الخطأ في القراءة بدلاً من مطالبة طفل آخر بأن يأتي بالإجابة الصحيحة . وينبغي على المعلم أن يطالب الطفل الذى أخطأ بأن يجد المكان الذى عرضت فيه الفكرة ثم يتوصل معه إلى الطريقة التى حدث بها الخطأ . وبهذه الطريقة نكون قد جلدنا إهتمام الطفل إلى الصعوبة التى واجهها في القراءة وساعدناه في التغلب عليها .

أن للمعلم في مرحلة المتابعة مدى غير محدود للتكيف مع الاحتياجات الفردية . ويمكنه في تمارين القدرات والمهارات التى يعدها تركيز الإهتمام حينما تكون الحاجة قائمة .

ويمكن للمعلم بالنسبة لكتب التمارين الخاصة بتنمية المهارات أن يلتزم عنراً للطفل الذى يعتمد كثيراً على مؤشرات المضمون التى تركز عليها . ويمكن إعفاء الطفل الذى يقرأ كلمة كلمة من التمارين الخاصة

بالتدريب على الكلمة ويشجع على إعداد قطعة تقوم على الحوار للقراءة بصوت عال مع التركيز على قراءة القطعة بالطريقة التي يتحدث بها الناس.

إن معظم هذا التطويع أو التكيف يقوم به معلم أو معاملة الفصل لحساسيتها لاحتياجات كل طفل ولأنها تقوم بعمل التعديلات أو التغييرات لتصحيح أى إضراب قبل أن يصبح محدداً بالدرجة خطيرة لنموه في المستقبل. ومثل هذا المعلم أو المعلمة هي معلمة مشخصة . وإذا ما صوِّب هذا التدريس بخطة مرنة لتوزيع التلاميذ على مجموعات وباستخدام على نطاق واسع لأدب الأطفال وبالبينة الحافظة على التعلم فإن برنامج القراءة سيوفر أقصى حد من النمو لكل الأطفال وسيقلل من تكرار العجز القرائي لأن المعلم هو الذي يحدث الفرق في تكيف أو تطويع الفروق الفردية .

وعلى أية حال لا يمكن أن نتوقع من معلم الصف أن يحل مشكلات تعليم القراءة. وإنما يجب أن يضاف إلى عمل المعلم برنامج تشخيصي وعلاجي لكل طفل يحتاج إليه . وإن معلم أو معلمة الصف لا تستطيع أن تجد كل الوقت اللازم لتصحيح مشكلات القراءة الأكثر صعوبة .

وعلى هذا فإن خدمات أخصائيي القراءة يجب أن تكون موجودة في كل مدرسة . ولأخصائيي القراءة مسئوليات ثلاث : أو كمشترار وثانيها كشخص وثالثها كعالم معالج . وتمثل مسئوليات معلم الفصل في الحيلولة دون حدوث العجز القرائي وفي كشف أى عجز في مرحلة مبكرة وفي القيام بالإجراءات التصحيحية والعلاجية المناسبة لحجرة الدراسة . وبأمل المؤلفون أن يساعد هذا الكتاب كلا من معلم الفصل وأخصائيي القراءة في مساعدة التلاميذ ليصبحوا قراءاً أكثر فعالية .

الملخص :

من أصعب المشكلات التي تواجه المعلم تكيف أو تطويع التعليم للفروق

الفردية في القراءة . فالأطفال في أى فصل دراسى يختلفون بدرجة كبيرة في النضج القرائى وعادات القراءة والقدرات العقلية والخصائص الجسمية . ويجب على المعلم أن ينظم الفصل والتعليم حتى يعمل كل طفل قدر طاقته : وإن معلمى اليوم مزودون بدرجة أحسن من زملائهم السابقين بتدريب مهنى أفضل ومواد مطورة وبمقاييس أكثر عمقا وهى كلها أمور ضرورية للقيام بهذا التكيف أو التطويع .

إن مدى الفروق في القدرة على القراءة الذى يوجد في أية حجرة للدراسة كبير . وكلما كان التعليم أكثر جودة وكلما استمر لفترة أطول اتسع مدى الفروق في القدرة على القراءة . وإذا كان التعليم ممتازاً فإن ذلك يؤدى إلى رفع المعدل العام لأداء الصف الدراسى في القراءة كما يؤدى أيضاً إلى توسيع مدى الفروق الفردية في القراءة في داخل الصف . وكل سنة لاحقة أو تالية من التعليم تزيد من هذا المدى في القراءة في داخل الصف أى أنه كلما تقدم الصف الدراسى في سنوات الدراسة اتسع مدى الفروق الفردية في القراءة بين الأطفال . ويوجد هناك تداخل كبير في قدرات القراءة في الصفوف المختلفة . والواقع أن هناك الكثير مما يستطيع المعلم في أى فصل دراسى أن يفعله لإشباع حاجات القراءة لدى الأطفال في الصفوف الأعلى والأدنى من الصف الذى يعلمه . وإذا نظم المعلم صفة أو فصله في ثلاث مجموعات تعليمية فإن مدى الفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى يكون كبيراً لدرجة أنه يحتاج إلى تقسيم آخر أصغر لكل مجموعة . ومشكلة التكيف للمجموعة الأعلى أسهل إلى حد ما من المجموعة الأدنى وذلك لكفاءتهم واستقلالهم في القراءة ولتوفر المواد التعليمية المناسبة بصورة أكثر .

إن من أهم الاعتبارات في مواجهة الفروق الفردية في القراءة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأطفال وطبيعة منحنيات التعليم الفردى وصعوبات تعلم القراءة وتغيير الأساليب تبعاً لتغيير المناهج والتنظيم المدرسى

والفروق بين مختلف المستويات الصفية والحاجة إلى الاستخدام الواقعي لورقت الصف وطاقت المعلم .

إن الحاجة إلى التكيف للفروق الفردية في القراءة خلال المنهج كله تجعل المشكلة أكثر تعقيداً إلى حد ما من مشكلة التكيف لبرنامج القراءة الأساسية وحده . وإن الطرق وتنظيم الصف الفعالين بالنسبة لنوع من القراءة ليسا جيدين دائماً لنوع آخر .

ويمكن تصنيف أنواع القراءة بصورة تقريبية إلى التعليم الأسامي في القراءة ، والقراءة للدرس في مرحلة أخرى من المنهج والقراءة المستقلة للترفيه أو لانمو الشخصي والقراءة العلاجية أو القراءة من أجل إعادة التعليم .

هذه المراحل للقراءة ليست منفصلة تماماً . وعلى وجه العموم فإن الأساليب المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية في هذه المراحل مختلفة . وكثير من الجدل حول الطرق والأساليب يرجع إلى حقيقة أن ما يميز أسلوباً على آخر تأكيده على المراحل المختلفة لتعليم القراءة .

ويبدو أن بعض الطرق والأساليب التي جربت تتضمن أسلوب التأخير وأسلوب الإصرار وخطط تكيف المنهج وخطط التجميع الثابتة وخطط التجميع المرنة ومن هذه الأساليب يبدو أن خطط التجميع المرنة المعززة بالمواد المكتوبة على مستويات مختلفة من الصعوبة أكثرها نجاحاً . ويجب على المعلم بصرف النظر عن الأسلوب المستخدم أن يكون متأكداً من أن المجموعات ليست ثابتة ولكن قابلة للتوافق مع النتائج المتوقعة من التعليم كما يجب أن يكون متأكداً أيضاً من أن عدد المجموعات وحجمها يتماشيان أو يتناسبان مع نضج الأطفال واستقلالهم . ويجب في معظم الحالات أن تقرأ المجموعات موضوعاً يهم الصف كله وأن يكون لدى أحسن قارئ وأضعف قارئ الفرص للعمل معاً .

ويصرف النظر عن نوع المدرسة والتنظيم المستخدم في حجرة الدراسة لمساعدة المعلم على تطويع الفروق الفردية فإن مهارة المعلم هي أهم عامل في النمو القرائي .

وتتمثل قمة مواجهة الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال في قدرة المعلم على تشخيص احتياجاتهم وتصحيح أى اضطرابات صغيرة في القراءة لديهم قبل أن تتحول هذه الاضطرابات إلى نواحي عجز كبيرة . وحتى في ظل أحسن تعليم مدرسي فإن عدداً مخلوذاً من التلاميذ سيواجهون صعوبات في القراءة لا يمكن حلها إلا بإجراءات تشخيصية وعلاجية خاصة .

الفصل الثالث

وصف القراء المعاقين أو العاجزين

الفصل الثالث

وصف القراء المعاقين أو العاجزين

أن معظم الأطفال ينمون في القراءة بأنماط من الكفاءة بدرجة مرغوبة ومماسكة نسبياً . وهم ينمون قدراتهم في القراءة بصورة متسقة مع قدرتهم العامة على التعلم . ويمكن لمعلم الصف مواجهة احتياجات الأطفال التعليمية بفعالية باستخدام أساليب التكيف مع الفروق الفردية في القراءة وهناك بعض الأطفال يكون نموهم في القراءة غير سوى ولهذا فهم يختلفون عن الأطفال العاديين ويمثلون صعوبة أو مشكلة تعليمية كبيرة . ويستطيع معلم الصف أحياناً أن يشخص هذه الصعوبات وأن يقدم هؤلاء الأطفال ما يحتاجون إليه من المساعدة العلاجية أو إعادة التعلم حتى يستطيعون مواصلة التقدم في النمو القرائي . وأحياناً أخرى يصير هؤلاء القراء العاجزون « مشوشين » للدرجة أنهم يحتاجون إلى مزيد من الوقت للمساعدة الفردية أكثر مما يسمح به وقت المعلم . وفي كلتا الحالتين يكون الطفل قارئاً عاجزاً إلا أن طبيعة العجز وحدته تعطى أفضلية لأسلوب على آخر .

ومن الضروري عند ما نضع في اعتبارنا طبيعة العجز القرائي أن نفصل مجموعة الأطفال موضوع المناقشة وأن نحدد القارئ العاجز وأن نشرح الخصائص التي تفرجهم عن المجموعة العامة وأن نشرح الفئات التي يصنف فيها القراء العاجزون .

أن الطفل الذي يعتبر قارئاً عاجزاً لا يمكن وصف حالته بأن قدرته على القراءة أقل من تحصيله في المواد الدراسية الأخرى . ومع أن بعض القراء العاجزين يمكن وصفهم على هذا النحو إلا أن معظمهم

يكون مستواه متدنياً في كل من القراءة وفي التحصيل العام . وهنا صحيح لأن القدرة على القراءة إذا كانت ضعيفة تعوق التحصيل في المواد الأخرى ويكون من النادر أن يستطيع طفل النجاح في المدرسة مع أنه يعاني من العجز في القراءة . ومن المهم أيضاً أن تشير إلى أن الطفل دون المستوى في القراءة والتحصيل العام قد يكون أولاً يكون قارئاً عاجزاً . فالطفل دون المستوى في القراءة والتحصيل العام قد يكون . أو لا يكون قارئاً عاجزاً . فالطفل قد يكون ضعيفاً في القراءة وفي المواد الدراسية الأخرى لأسباب أخرى غير العجز في القراءة . أن القارئ العاجز هو المعاق في القراءة للدرجة تهدد مستقبل حياته التعليمية . ولن يقتصر الأمر على إعاقة نموه التعليمي بل أن أنماطه في القراءة كثيراً ما تضطرب للدرجة يصبح معها من غير المحتمل أن ينمو في القراءة في المستقبل .

ويكون غير فعال في استخدام الرموز المطبوعة كعين على التعلم . وهو أحياناً تلميذ فاتر الهمة يقرأ القراءة تماماً ويصاب الطفل في كثير من الحالات بالإحباط لعدم قدرته على القراءة للدرجة أن توافقه الشخصي يصاب بصدمة شديدة وهو الملئ على استعداد تام لإظهار التوتر الانفعالي أثناء القراءة . ويؤدي هذا التوتر أحياناً إلى إزعاجه تماماً . وينمو عليه بصفة عامة أنماط من التوافق الشخصي يؤسف لها . وهذه الأنماط تتفاوت من الأعمار التي لا أساس لها لمشكلاته في القراءة إلى الاضطرابات الانفعالية الحادة .

« س » من الأطفال يصور النوع الأول من عدم التوافق عندما يقول : أنا لا أريد أن أتعلم القراءة أنني لا أريد أن أقرأ من ولد عنده قارب . أنا أريد قارباً لنفسى .

إن كثيراً من الأطفال الذي يواجهون صعوبات في القراءة يشكون

من أن مواد القراءة لا تسد احتياجاتهم ولكنهم عندما يكونون قادرين على قراءة نفس هذه المواد يحملون فيها إهتماما جديدا :

« س » من الأطفال يعانون من خلل وظيفي لأنه يبدو بوضوح أنه غير قادر على القراءة حتى لدقيقتين أو ثلاث دون أن يصاب بالصداع واضطراب في المعدة وهو يدعى أن عينه تؤلمه على الرغم من أن ذلك لم يتبين أو يتضح من خلال الكشف الدقيق. وهو يستطيع أن ينشغل بالمواد والأرقام ذات الطابع الملغز أو من نوع الألفاظ لمدة أطول من الوقت بدون أن يبدو عليه تعب بصرى أو اضطراب في المعدة. وعندما استطاع أن يحقق نجاحا في القراءة من خلال عمل انفرادى مخطط بعناية ويقوم على أساس تشخيص كامل فإنه لم تظهر عليه أى علامات من أنواع الاضطرابات السابقة . ولا يمكن أن يقال عن كل الأطفال الذين يعانون من الضعف في القراءة وعدم التوافق النفسى أن معاناتهم هى نتيجة النمو الضعيف في القراءة . فأحيانا يكون الطفل مضطربا لأسباب أخرى تؤثر على قدرته في القراءة وعلى جوانب محصيله الأخرى .

أن القارئ المعاق هو عادة طفل يتمتع بقدرة عقلية لكنه لسبب أو لآخر من الأسباب التى سنناقشها في الفصول التالية أخفق في التوفيق للقراءة : أنه لا يجيب على مستوى إمكانياته كمتعلم في مجال القراءة على الأقل . ومن المحتمل أن يكون غير فعال في كل ما هو متوقع منه في المدرسة . وقد يرفض القراءة ويصبح ثابت الهممة ويكتب أنماطا مؤسفة من التوافق ويصبح بلرجة متزايدة أقل قدرة على التعلم وعلى هذا فهو في حاجة إلى مساعدة تربوية .

تحديد القارئ المعاق أو المعاجز :

إن المشكلة التى تواجهنا هنا تختلف على المشكلة التى سبق أن ناقشناها في الفصل السابق. فتحديد حالات العجز القرائى أو التعرف عليها عملية أصعب

بكثير من تقسيم الصف إلى مجموعات للقراءة أو إيجاد المستوى المناسب لكل طفل في الفصل ليبدأ تعليمه . وأن اختبار القراءة وحده لن يكون كافياً لمعرفة حالات العز القرائي في المدرسة . فهناك كثير من القراء الضعفاء في صف دراسي لا يمكن تصنيفهم كقراء عاجزين كما أن هناك بعض القراء الذين يبدوون وكأنهم عاديون لكنهم في حقيقة الأمر عاجزون وعلى هذا ينبغي أن تناقش العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار حتى يمكن أن نحدد ما إذا كان التلميذ عاجزاً في القراءة أم أنه مجرد قارئ ضعيف .

فرصة التعليم :

ينبغي أن نميز بين الطفل الذي يصنف على أنه عاجز في القراءة وبين الطفل الذي لم تتح له فرصة للتعليم . ونحن إذا لم نأخذ في الحسبان فرصة الطفل للتعليم كان علينا أن نقول بأن كل الأطفال تقريباً هم قراء عاجزون قبل أن يلتحقوا بالصف الأول . ومع أنه صحيح أن قدرتهم على فهم معنى الصفحة المكتوبة تعتبر لأشياء ولا تسير قدرتهم على الاستماع فأنهم لا يعتبرون عاجزين لأنهم لم يتعلموا بعد . ولم تكن لهم فرصة للتعليم . وقد يكون لديهم معجم مفردات مسموع كبير نسبياً إلا أن الطفل العادي عند التحاقه بالصف الأول لا يستطيع أن يقرأ أنه كلمات ربما أكثر من مجرد اسمه . كثير من الأطفال على سبيل المثال لا يستطيعون أن يقرأوا كلمة « قف » إذا نزعنا من لوحة الإشارات التي تعودوا على رؤيتها مكتوبة عليها . بهذا المعنى يكون لهم فرصة للتعليم نظراً لوجود مواد مطبوعة أمامهم بصورة دائمة . لكنهم لم يلتقوا تعليمياً منظماً مطرداً ولذلك فليس لهم في حقيقة الأمر فرصة للتعليم . ومع هذا فإن الطفل الذي يلتحق بالصف الأول لا يستطيع أن يقرأ بمثل ما يستطيع أن يستمع . وهو ليس عاجزاً لأنه يتقدم بصورة جيدة بمقدار ما يتوقع منه .

أن الطفل البافع الذي ينتمي إلى بلد لا يتحدث الإنجليزية لا يعتبر حالة

عجز قرأني عندما يسافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية حتى ولو واجه مشكلة تعليمية .

وقد يحتاج إلى البدء بتعلم قراءة أوليات اللغة الإنجليزية لكنه لا يمكن أن يطلق عليه قارئ عاجز . وينبغي أن تكون مواد القراءة التي تقدم له مختلفة عن تلك التي تقدم للطفل المبتدئ البالغ من العمر ست سنوات كما أنه سيحتاج إلى طرق خاصة من التعليم لكن دون أن يكون قارئاً عاجزاً . أنه طفل لا يستطيع أن يقرأ اللغة الإنجليزية لأنه لم تكن له فرصة لتعلمها .

إن دور عدم وجود الفرصة للتعلم أكثر تعقيداً مما يشار إليه في حالتي الطفل الذي لم يدخل المدرسة بعد والطفل القادم من دولة أجنبية أخرى . وسيكون بعض الأطفال عاجزين في القراءة بالمقارنة مع الجوانب الأخرى في تحصيلهم العقلي لأنهم لم يكتسبوا تعلم القراءة تكبيرهم بأنواع التعلم اللفظي الأخرى . إن الطفل الموهوب على سبيل المثال قد يكون لغه في أول التحاقه بالصف الثالث السهولة اللفظية التي لدى طفل عادي بالصف السادس . لكن لا يتوقع منه أن يقرأ جيداً مثل الطفل العادي في الصف السادس لأنه لم يتلق تعليماً في القراءة إلا لمدة عامين بينما تمت لغته العامة على مدى ثماني سنوات .

الكفاءة اللفظية :

كثيراً ما تستخدم القدرة السمعية اللفظية للطفل كمؤشر للمستوى الذي تتوقعه منه في القراءة . فإذا كان لدى الطفل ثروة سمعية ممتازة المفردات فلننا نتوقع منه القراءة على مستوى أعلى من الأطفال الآخرين في سنة . وإذا استطاع الطفل أن يفهم فقرات من مستوى صعوبة أعلى من المعتاد مقروعة له بصوت عال فإنه يستطيع أن يقرأ بصورة أفضل من الأطفال ذوي القدرة السمعية اللفظية الأقل . إن قدرة الطفل اللفظية كما بينها اختبار مثل اختبار (م ٧ - الصف في القراءة)

« داريل وساليفان للقدرة على القراءة » (١) تعطى مؤشراً على المستوى الذى ينبغي أن يكون قد وصل إليه فى القراءة .

ولذا وجد تفاوت كبير بين قدرته السمعية واللفظية وبين قدرته على القراءة فإن ذلك يكون مؤشراً على أنه قد يكون قارئاً عاجزاً .

هناك اعتباران يجب أن ينتبه إليهما الشخص فى استخدام البنية السمعية اللفظية العامة للطفل كمؤشر على مستوى القراءة المتوقع أن يصل إليه .

أولهما أنه قد لا يكون من المأمون الافتراض بأن الطفل المتدنى فى قدرته على القراءة وقدرته اللفظية معاً لا يعانى من عجز قرائى . وإن الأداء المنخفض فى الاختبارات السمعية قد يشير إلى أن الطفل له طريق أو مسلك واحد قريب فى تنمية قدرته اللفظية . مثلاً الطفل الذى كان قارئاً ضعيفاً منذ الصف الأول إلى الصف السادس لن تكون له فرصة لتنمية اللغة بدرجة معادلة لدرجة زميله الذى كان دائماً قارئاً جيداً . أن القارئ الفقير لن يكون له خبرات كثيرة مع الكلمات لأنه لم يقرأ قراءة واسعة كزميله الجيد . كما أنه لن يكون له خبرة كبيرة فى فهم الفقرات .

لقد أثبت « بوند » و « فاى » Bond & Fay (٢٤) وغيرهما أن القراء الضعفاء أكثر انخفاضاً بدرجة كبيرة فى بنود المفردات فى اختبارات ستانفورد وبينيه للذكاء من القراء الجيدين الذين يعادلونهم فى مستوى الذكاء . وبطريقة مشابهة وجد كل من فار Farr (٧١) وسترانج Strang (١٩٨) وهيولز مان Huelsman (٩٠) أن درجات القراء العاجزين فى المقياس اللفظى لإختيار ويكسلر للذكاء أكثر انخفاضاً من درجاتهم فى مقياس الأداء . وهذه المعطيات يمكن أن تشير إلى أن هؤلاء الأطفال إما أن يكون عندهم قيود أو موانع أهلية أو محلية فى قدرتهم اللفظية بمقارنتها بذكائهم

(١) انظر ملحق (٥) الخاص بقائمة اختبارات القراءة .

العام ولذلك فهم قراء ضعاف وأما أنهم محدودون في تنمية لغتهم لأنهم قراء ضعاف ومن ثم تنقصهم الخبرة اللفظية . وأن المؤلفين من خلال خبرتهم مع مئات حالات القراءة يتقبلون وجهة النظر الأخيرة وفي نفس الوقت يدركون أن قلة من الأطفال يناسبهم التفسير الذي تقدمه وجهة نظر الأول . أن الطفل القادر لكنه قارئ ضعيف لا يمكن أن نتوقع منه أن ينمى مفردات مستبضمة ولا أن يكون ذا خبرة في تفسير الفقرات كما يفعل القارئ الجيد . إن استخدام القدرة السمعية اللفظية وحدها كعيار لتصنيف الأطفال كحالات عجز قرائي يمكن أن يصنف بعض الأطفال كأغبياء من الناحية اللفظية مع أنهم في الحقيقة حالات من العجز القرائي التي يمكن أن تستفيد كثيراً من التعليم العلاجي .

ثانيهما أو الإعتبار الثاني في استخدام التفاوت بين القدرة السمعية اللفظية والقراءة كوسيلة لتصنيف الطفل كقارئ عاجز هو أن هذا الأسلوب لا يأخذ في اعتباره فرصة الطفل لأن يتعلم .

مثلاً : طفلان قد يكون لهما نفس القدرة اللفظية كما قيس . أحدهما طفل في الصف الثاني فقط أما الثاني فهو طفل في الصف السادس . والطفل الآخر مرت عليه . سنة واحدة من تعلم القراءة أما الطفل الثاني فقد مرت عليه خمس سنوات . والطفل الأصغر الأول لا يمكن أن نتوقع منه أن يقرأ جيداً مثل الطفل الآخر الأكبر سنأ والذي أتيح له من تعليم القراءة ما يعادل خمس مرات ما تلقاه الطفل الأصغر مع أنهما يتساويان في اختبار المفردات اللفظية أو اختبار القدرة على فهم فقرات مقروءة بصوت عال .

ينبغي أن تكون الكفاءة اللفظية أحد اعتبارات تصنيف الطفل كقارئ عاجز إلا أنها أحياناً ما تضلل المعلم أو المشخص إذا اقتصر على استخدامها على أنها الأسلوب الوحيد . ومدة الدراسة بالمرسة وفرصة تعلم القراءة يجب أن يؤخذوا أيضاً في الاعتبار كما يجب أن نراعى أيضاً الدقة في تقدير

الاستعداد اللفظي حتى يمكن معرفة كل الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة معينة في القراءة حتى لا ننسى الحكم على أى طفل .

النجاح في الميادين غير القرائية :

يقوم المعلمون أحياناً لكي يتعرفوا على الطفل المعاق قرائياً بمقارنة تحصيله في القراءة بدرجة نجاحه في المواد التي تتطلب حداً أدنى من القراءة . ويستخدم الحساب الرياضي مراراً كإحدى المواد الدراسية التي يتأثر النجاح فيها بدرجة أقل بالقدرة القرائية . فإذا كان الطفل جيد في الحساب وضعيفاً في القراءة فمن المحتمل أن يكون قارئاً عاجزاً . ومثل هذه المعلومات تساعد بدرجة كبيرة على دقة تحديد الأطفال العاجزين قرائياً وليس القراء الضعاف الذي يقرؤون بمقدار ما هو متوقع منهم . أن المقارنة بين القدرة على القراءة والنجاح في الحساب في حالة الطفل الذي يبدو مضطرب انفعالياً على سبيل المثال تقدم بعض الدليل عن العلاقة بين المشكلة الشخصية والقدرة على القراءة . وإذا كان الطفل المضطرب قادراً من الناحية العقلية ولكن ما زال ضعيفاً في القراءة والحساب كليهما فمن المحتمل أن يكون نقص تحصيله نتيجة مشكلة شخصية أبعد غوراً . وإذا كان تحصيل الطفل في القراءة منخفضاً بدرجة كبيرة عن تحصيله في الحساب فمن المحتمل أن تكون مشكلة شخصيته متمركزة حول عدم تحصيله في القراءة . ومثل هذا الحكم لا يمكن قبوله دائماً لأنه في حالات قليلة يمكن أن يكون الطفل المضطرب قد حقق شعوراً بالنجاح في الحساب ومن ثم يتوجه بقوه غير عادية لهذا الميدان . إن عدم نجاح الطفل في القراءة قد تزيد من شعوره بعدم الأمن ولذلك يرفض القراءة من أجل مجال آخر وجد فيه نجاحاً أكثر مباشرة .

إن النجاح في الميادين غير القرائية يشير في معظم الحالات إلى مدى قدرة الطفل على أن يوجه نفسه لمواقف تعلم غير القراءة . وإذا كان لديه

مشكلة شخصية عامة فمن المحتمل أن يبلى تعلمها غير فعال في هذه الميادين وفي القراءة أيضاً . وإذا كانت قدرته العامة محدودة فإن أداؤه يكون ضعيفاً في الميادين غير القرائية .

وفي ميدان القراءة أما إذا كان الطفل ناجحاً في الميادين غير القرائية ؛ ويواجه صعوبة في القراءة فمن المحتمل أن يكون طفلاً ذكياً حسن التكيف لكنه قارئ عاجز بسبب التعلم الخاطئ . وهذا الطفل عادة يمكن مساعدته بدرجة كبيرة بالتعلم العلاجي في القراءة . ومع أن النجاح في الميادين غير القرائية يعتبر دليلاً غير كاف في حد ذاته لتصنيف الطفل كقارئ عاجز فإنه يستخدم أحياناً كحقيقة تؤخذ في الاعتبار عند القيام بمثل هذا التصنيف .

يستخدم مونرو (١٤١) على سبيل المثال التحصيل في الحساب كأحد المعايير لاختيار الأطفال الذين يستفيدون من التعليم العلاجي في القراءة . وتستخدم المؤشر القرائي (R. I. Reading Index) لمعرفة أولئك الأطفال المتخلفين في القراءة بأكثر مما هو متوقع . ويتحدد المؤشر باستخدام متوسط عمر الطفل القرائي وعمره الزمني وعمره الحسابي Arithmetic Age (A. A.) وعمره العقلي ويمكن حساب المؤشر القرائي باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{المؤشر القرائي} = \frac{\text{العمر القرائي}}{\text{العمر الزمني} - \text{العمر الفعلي} - \text{العمر الحسابي}} \div 30$$

لقد أظهرت التجربة أن الطفل بمؤشر قراءة يساوي ٨٠ أو أقل يكون دائماً عاجزاً . وأولئك الأطفال بمؤشرات بين ٨٠ و ٩٠ يميلون إلى أن يكونوا على حلود العجز . وبعض هؤلاء يحتاجون إلى تعليم علاجي وآخرون لا يحتاجون . وجميع هؤلاء الأطفال على حلود

العجز يجب اختبارهم أكثر لئلا نرى ما إذا كان عدم الانتظام في نمطهم القرائي يشير إلى مشكلات خطيرة .

القدرة العقلية :

يرتبط التحصيل في القراءة بالقدرة العقلية . وأن وجود قدرة عقلية عالية عند الطفل لا يجبر ضماناً لنجاح الطفل في القراءة لاسيما في السنوات الأولى . كما أن وجود مشكلة للطفل في القراءة لا تعني أن قدرته العقلية محدودة . وهناك وفرة من الأدلة التي تبين أن العلاقة بين الذكاء والنجاح في القراءة تكون أوثق عندما يقسم الأطفال إلى مجموعات على التوالي في الصفوف العليا . أن الارتباط بين العمر العقلي كما تقيسه اختبارات استنفورد وبينه وبين الفهم في القراءة في نهاية الصف الأول هو تقريباً ٠.٣٥ . وفي نهاية الصف الخامس يكون تقريباً ٠.٦٠ . وفي سنوات المدرسة الثانوية يصل إلى حوالي ٠.٨٠ . هذه الارتباطات تبين أن عوامل أخرى بالإضافة إلى العمر العقلي تؤثر على نجاح الطفل في القراءة . وبعض الأطفال الذين يبدأون ببطء نسبياً في الصفوف الأولى يزيد فيما بعد معسل تعلمهم ويفوقون بعض زملائهم . وعلى هذا فإن النجاح المبكر لا يشير بالضرورة إلى القدرة النهائية للقراءة .

أن هذه العلاقات المقارنة تبلى معقولة . فالأطفال في المراحل الأولى أو المبكرة من نموهم في القراءة يعنون بالجوانب الآلية في القراءة . مهارات التعرف على التمييز البصري والسمعي . وفي الصفوف العليا تتطلب العمليات المعقدة للقراءة والدرس تميزاً لفظياً دقيقاً والتفكير المنطقي والتحليل المجرد ومهارات الفهم الأخرى التي تتطلب مستوى أعلى من القدرة العقلية . وليس من المثير للدهشة أن العمر العقلي والقدرة على القراءة يرتبطان بصورة متزايدة باستمرار كلما تقدم القارئ أكثر في المواد الأكثر نضجاً وكلما قرأ لأغراض أكثر نضجاً .

إن القدرة العقلية للطفل تستخدم غالباً كمعيار رئيسى تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائى . والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو باستخدام العمر العقلى أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائى. وعندما يكون متوسط الطفل فى القراءة أقل من عمره العقلى بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه قارئ عاجز وينبغى بلا منازع أن تستخدم القدرة العقلية الحقيقية للطفل كاعتبار رئيسى فى تصنيفه كقارئ عاجز فمن الضروري الإحتياط والحذر وذلك لسببين . السبب الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارئ الضعيف عملية صعبة . السبب الثانى أن المشكلة تتعقد بالحقيقة القائلة بأنه مع العمر العقلى بحسب منذ الميلاد فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة إلا بعد أن يكون عمره ست سنوات أو أكثر .

تقدير العمر العقلى :

هناك أنواع كثيرة من الإختبارات يمكن استخدامها فى تقدير العمر العقلى . وتوجد أربعة أنواع من المقاييس العامة يشيع إستخدامها وهى : الإختبارات العقلية الجماعية اللفظية والإختبارات العقلية الجماعية غير اللفظية والإختبارات العقلية للأدوار الفردى . وكل نوع من هذه الإختبارات له مزاياه وحلوه وينبغى فى تصنيف الطفل كقارئ معاق أن نختار بعناية المقاييس المستخدمة فى قياس قدرته العقلية .

الإختبارات العقلية الجماعية اللفظية :

هذه الإختبارات قليلة الإستخدام فى إختبار الأطفال الذين سيستفيدون من العمل العلاجى فى القراءة . وهذه الإختبارات هى إختبارات القراءة إلى حد كبير ولهذا فإن القارئ الضعيف لا يمكنه أن يكشف عن قدرته العقلية الحقيقية . وقد أثبتت كلايمر (٣٨) أن إختبارات معينة من إختبارات الذكاء الجماعية لا تقدم قياساً صادقاً للقدرة العقلية للأطفال الذين يقع مستوى

قراءتهم في ٤٠٪ الدنيا من الصف . ويمكن أن ننتبين مدى سوء التفسير المحتمل للاستخدام غير المتخصص لمثل هذه الاختبارات مع القراء العاجزين باقتباس حالة الطفلة « ماري » . فقد أحضرت هذه الطفلة إلى عيادة جامعة مينيسوتا لدراسة حالتها . وتم تجميع سجلها التراكمي . ففى نهاية روضة الأطفال أعطيت اختبار « استانفورد و بينيه للذكاء » وقد حصلت فيه على نسبة ذكاء ١١٥ وفى الصف الرابع أعطيت اختباراً جماعياً لفظياً وحصلت منه على مستوى ذكاء « ٨٠ » . ولما كانت قدرتها على القراءة وأدائها المدرسى العام متسقاً مع هذه النسبة الأخيرة من الذكاء (٨٠) فلم يكن هناك أى تشكك فى قياس نسبة ذكائها . وانتقلت إلى المدرسة المتوسطة وفى الصف التاسع (الثالث الإعدادى أو المتوسط) أعطيت اختبار آخر للذكاء واختبار آخر لفظياً جماعياً يقيس قوة الفهم فى القراءة مناسب لقارئ ضعيف مثل « ماري » . وقد حصلت على نسبة ذكاء ٥٦ وهذه النسبة مع أنها متسقة إلى حد ما مع أدائها المدرسى تبدو غير معقولة للأخصائى النفسى . ولذلك عملت دراسة حالة كاملة لمارى . وعندما أعطيت اختبار ذكاء ستانفورد بينيه الفردى حصلت على نسبة ذكاء (١٠٤) . وهذا يعنى أن ماري هى فى الحقيقة حالة واضحة للعجز القرائى . وأظهرت درجتها فى القراءة مستوى قدرة على القراءة معادل للصف الثالث الابتدائى فقط . ووجد أنها كانت تحاول أن تتعلم كل الثمانمائة ألف كلمة فى اللغة بحفظ تهجى كل كلمة . وكانت تستطيع أن تفهم لكن بدرجة قليلة ولهذا لم تستطع أن تكشف عن قدرتها العقلية الحقيقية فى اختبار يتطلب القراءة . ومثل هذه الاختبارات تستخدم كثيراً فى عمل مقارنات بين النمو فى القراءة والنمو العقلى . والميزة الوحيدة لمثل هذه الاختبارات هى أنه يمكن استخدامها للمجموعات الكبيرة ونتاجها مفيدة فى عمل معظم المقارنات بالنسبة للتلميذ العادى . لكنها عديمة الجدوى فى حالة القراء الضعاف لأن نتائجها تؤخذ غالباً على أنها نتائج دقيقة .

الإختبارات الجماعية غير اللفظية :

هذه الإختبارات تستخدم كثيراً كعيار لتحديد التوقع القرائى . ويمكن إجراؤها على مجموعات كبيرة ولهذا تقتصر كثيراً من الوقت . وهى مفيدة فى إختبار الأطفال ذوى التفات الكبير بين أعمارهم العقلى وغيرهم القرائى . وهذه الإختبارات رغم أنها إختبارات ورقة وقلم - لا تتطلب مادة القراءة كوسيلة لعرض بنود الإختبار . ولذلك يستطيع القارئ المعاق أن يودى هذه الإختبارات دون أن تعوق قدرته القرائية الضعيفة . والمشككتان الرئيسيتان لهذه الإختبارات هما :

أولاً : أنها ليست بالدقة المطلوبة فى القياس من أجل التشخيص الفردى .

ثانياً : أنها كما يبدو لا تقيس نوع القدرة العقلية المطلوبة للنجاح فى القراءة .

وهى إلى حد ما إختبارات أداء أكثر من كونها إختبارات للقدرة على التفكير . وعلى الرغم من أن ذلك فلهذه الإختبارات ميزة كل إختبارات كشفية للغلبة والتصفية ويمكن أن يجربها معلم الفصل وهذا يقتصد الوقت . وعندما يكون هناك شك فى وجود عجز قرائى يجب مراجعة النتائج والتحقق منها بإستخدام إختبارات فردية أدق .

الإختبارات العقلية الفردية :

وهذا النوع من الإختبارات هو أنسب الأنواع التى يمكن إستخدامها فى حالات القراءة لقياس النمو العقلى . وتعتبر إختبارات كل من ستانفورد - بينيه ووتشزلى للذكاء للأطفال أشهر هذه الإختبارات وأكثرها فائدة وهى تعطى قياساً دقيقاً للقدرة العقلية للقراء القادرين وتأثرها بسيط بضعف القدرة على القراءة فى حالة القراء العاجزين . وعلى أية حال فقد أثبت

كل من « بوند » وفاي » (٧٤) أن القراء العاجزين يواجهون صعوبة أو عائقاً مع بنود اختبار « بينيه » ترتبط مباشرة بالنمو القرائي مثل ثروة الكلمات والقراءة والذاكرة والتكلمة والكلمات المجردة والحمل المفككة أو المجزأة وهذه الصعوبة أو العائق يمثل ما بين خمس إلى عشرين نقطة في تقليل تقدير نسبة الذكاء للقراء المعاقين من مستوى عمر الصف الخامس الابتدائي . وفي حالة « ماري » التي سبقت الإشارة إليها يمكن أن يعزى الفرق بين نسبة ذكاؤها (١١٥) عندما كانت في سن روضة الأطفال ونسبة ذكاؤها (١٠٤) عندما كانت في الصف التاسع إلى نزعة الاختبار في تقليل تقدير القسرة العقلية عند القارئ العاجز . وعندما يكون أخصائى العلاج في العيادة منتبها لهذه الناحية أو هذا الاحتمال فإن الاختبارات العقلية الفردية تكون دقيقة . وبالطبع يمكن أن يقول الاختصاصي أن نسبة ذكاء ماري في الصف التاسع كانت ١٠٤ على الأقل وأن كان من المحتمل أن تكون أعلى إن الاختبارات العقلية الفردية أكثر المقياس استخداماً في تقدير أو قياس التوقع القرائي . ومع هذا فهي محدودة في استخدامها باستغراقها للوقت الطويل وما تتطلبه من تدريب للممتحنين أو القائمين بالاختبار .

اختبارات الأداء الفردية :

هذه الاختبارات تعتبر إضافات مفيدة للاختبارات الأخرى لتقديم معلومات تستخدم في تصنيف أنواع معينة من مشكلات القراءة . وهي تساعد في قياس القدرة العقلية للأطفال الضعاف في السمع والذين يواجهون صعوبات واضحة في التعبير الشفهي والذين لديهم عوائق أخرى . ولهذا الاختبارات نفس محدودية الاستخدام الموجودة في الاختبارات الفردية الأخرى طالما أنها تستغرق وقتاً كبيراً وتتطلب تدريب القائمين بالاختبار . يضاف إلى ذلك قيد آخر هو أنها لا تؤكد على الجوانب اللفظية للنمو العقلي .

ربط النمو العقلي بالتوقع القرائي :

أن مشكلة الربط بين النمو العقلي للطفل وبين نموه في القراءة لتحديد المستوى الذى يكون عنده قادراً على القراءة تعتبر مشكلة معقدة . والطريقة العادية التى يتوصل بها إلى مثل هذا التحديد أو الحكم هو إعتبار أن الطفل ينبغي أن يكون قد وصل إلى عمر قرائي يمكن مقارنته على وجه التقريب بعمره العقلي . وعلى هذا إذا كانت درجة طفل ما في القراءة أقل بدرجة كبيرة من درجة عمره العقلي فإنه يصنف كقارئ عاجز . ومقدار التغاوت الذى يعتبر دالاً بين درجة قراءته ودرجة عمره العقلي يزداد مع تقدم الطفل في العجز وإذا كان الفرق في الصفوف الابتدائية ما بين نصف درجة إلى ثلاثة أرباع درجة فإنه يؤخذ على أنه فرق كاف لتصنيف الطفل كقارئ عاجز . وفي الصفوف المتوسطة أو في المرحلة الإعدادية يرتفع هذا الفرق إلى ما بين درجة إلى درجة وثلاثة أرباع الدرجة فطفل الصف الثانى الذى حصل على درجة في القدرة العقلية مقدارها ٢٨ وكانت درجته في القواعد (٢٢) يعتقد أنه قارئ عاجز . وبالمثل في طفل الصف الثانى الذى يتمتع بقدرة عالية ودرجة عمره العقلي (٤) ودرجته في القراءة (٣٤) يعتبر أيضاً قارئاً عاجزاً وهنا نواجه سوياً خطيراً يتعلق بما إذا كانت هذه النتيجة الأخيرة لها ما يبررها .

على سبيل المثال نأخذ حالة طفل نسبة ذكائه ١٥٠ دخل الصف الأول الابتدائي وعمره ست سنوات ونصف . هذا الطفل لا يتوقع منه أن يقرأ عند مستوى درجة (٤٣) على الرغم من أن هذه الدرجة تمثل درجة عمره العقلي تقريباً .

والحقيقة أن هذا الطفل ستكون قراءته قليلة لأنه لم يتعام بعد . فهو لم تكن له فرصة حقيقية لتعلم القراءة .

هناك طرق كثيرة ممكنة لإستخدام ذكاء الطفل العام كمعيار أو مقياس

للحكم على نموه القرائي . وقد استخدمت نتائج الاختبارات العقلية في تصنيف الطفل كقارئ عاجز مع درجة العمر العقلي كستوى يتوقع عنده الطفل أن يقرأ . وقد استخدمت دراسات التحصيل المتفوق والمتخلف العمر العقلي كميّار لتحديد ذوى التحصيل الجيد وذوى التحصيل الضعيف من التلاميذ . وقد وجدت هذه الدراسات على المستوى العام أن الأطفال الأذكياء تحصيلهم متدن والأطفال الأغبياء تحصيلهم زائد بالمقارنة مع أعمارهم العقلية .

أن الافتراض يبنى على الطفل أن يكون تحصيله على مستوى عمره العقلي يحتاج إلى تمحيص ودقيق . ومع أنه من الصحيح استخدام مثل هذا الحكم مع أنواع من التعلم مثل هذا تعلم الكلمات المسموعة أو الملفوظة فإن هناك أنواعاً أخرى من التعلم لا يتوقع ربطها أو تناولها بنفس الطريقة على سبيل المثال الطفل الذى نسبة ذكائه مائة وخمسون وعمره الزمى عشر سنوات يكون عمره العقلي خمسة عشر (١٥) . وهذا يعنى أنه بناء على درجة عمره العقلي يجب أن تكون دراسته للرياضيات معادلة لطفل فى الصف العاشر (الأول الثانوى) لاطفال الصف الخامس . ولكن من المشكوك فيه ما إذا كان مثل هذا الطفل سيعرف الجبر والمهندسة لأنه لم يتعاملها بعد . وأن التحصيل فى القراءة يسير على نفس المنوال .

تعليم القراءة بصورة منظمة لا يبدأ عادة قبل الصف الأول الابتدائى والطفل العادى بصرف النظر عن نسبة ذكائه يكون لديه القليل مما يمكن قياسه فى قدرته على القراءة عندما يبدأ الصف الأول . وفى هذا الوقت يمكن أن يقال أنه يقرأ عند مستوى درجة واحدة . وإذا افترضنا أن نسبة الذكاء فى أحد معانها مؤشر على مستوى التعلم فلنأخذ نستطيع أن نقدر إمكانية القراءة لكل طفل بواسطة معادلة التوقع القرائى التالية:

$$\text{التوقع القرائى} = \left(\frac{\text{نسبة الذكاء}}{100} \times \text{عدد سنوات تعليم القراءة} \right) - 10$$

وقد أضيف الواحد الصحيح في هذه المعادلة لأن الطفل الذى بدأ للتو في تعلم القراءة يعطى درجة الواحد الصحيح وبعد سنة واحدة من التعليم يصنف الطفل العادى عند درجة (٢٠) .

وبناء على هذه المعادلة يمكن أن يتوقع من الطفل العادى الذى تقل نسبة ذكائه إلى سبعين أن يقرأ عند مستوى ١٧ في نهاية واحدة من التعليم . وفي نهاية سنتين من تعليم الطفل القراءة ينبغي أن يقرأ عند مستوى ٢٤ . وباستخدام نفس المعادلة مع طفل نسبة ذكائه مائه فإنه يتوقع منه أن يقرأ عند مستوى ٣٠ بعد سنتين من تعلم القراءة أما الطفل المقلد ونسبة ذكائه مائه وخمسون فيتوقع منه أن يقرأ عند مستوى (٤٠) . وفي نهاية ثلاث سنوات ونصف من تعلم القراءة يتوقع من الطفل نسبة ذكاء ١٣٠ أن يقرأ عند مستوى ٥٥ (٣٥ × ١٠) وإذا كانت كل العوامل الأخرى التى تؤثر في النجاح في القراءة مواتية فإن تعلمه يكون أسرع نوعاً من الطفل العادى بدرجة ذكاء ١٣٠ أى أنه يفرق مستوى توقعه القرائى . أما إذا كانت هذه العوامل أو الظروف غير مواتية فإن قراءته تكون دون المستوى المتوقع وقد يكون متخلفاً للدرجة يصعب معها قارئاً عاجزاً .

لقد أثبتت التجربة والبحث بما يدعو للدهشة أن هذه المعادلة دقيقة في تقدير إمكانية القدرة على القراءة لدى الطفل العادى . والمعادلة كما هو واضح سهلة في حسابها . إلا أن الاعتبارات التالية ينبغي أن تؤخذ في الحسبان .

١ - وقت أو مدة تعليم القراءة هو عدد السنوات والشهور في المدرسة منذ بداية التعليم المنظم في القراءة وهذا يبدأ عادة في الفصل الأول

الإبتدائي بعض الأطفال بطيء التعلم قد يتأخرون عاماً أو ما يقرب من ذلك في البدء بتعلم القراءة .

٢ - تدريبات الاستعداد أو التهيؤ في رياض الأطفال لا تحسب مع أن دورها كبير في تقليل فرص حدوث العجز عندما يبدأ تعلم القراءة .

٣ - إذا لم توجد درجة الذكاء في إختبارات بينيه أو ويكسلر Wechsler للذكاء يقترح بديل مؤقت هو إختبار سلوسون للذكاء Slosson Intelligence Test الذى يقوم المعلم بإجرائه أو إختبار الذكاء للأداء الجماعى .

والآن ينبغي أن نتناول مدى التعاون بين مستوى درجة التوقع القرائى للطفل وبين المتوسط الفعلى لدرجته فى القراءة الذى يشير إلى أنه قارئ عاجز .

الصقوف اللزاسبية

درجة التمارت	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧ وما فوقها
التي تشير لوجود صيتر التي تشير لإحتمال وجود صيتر	٥٠ ^٠ أو أكثر	٦١ ^٠ أو أكثر ٦٢-٥٠	٧٥ ^٠ أو أكثر ٧٥-٥٠	٨٠ ^٠ أو أكثر ٨٠-٧٠	١٧٥ ^٠ أو أكثر ١٥٠-٧٥	٥٥ ^٠ أو أكثر ١٧٥-١٠٠	٧ ^٠ أو أكثر ١٠٠-٧

١
٢
١

يبين الجدول رقم (١) أن التفاوت يز داد من صف إلى صف .
في الصف الأول على سبيل المثال إذا كان الفرق نصف سنة بين التوقع
القرائي فإنه يعتبر فرقا كبير للدرجة تشير إلى مشكلة خطيرة . وحتى الأطفال
الذين ينخفض تحصيلهم ثلاثة شهور عن المستوى المتوقع منهم يعتبرون
متخلفين بدرجة خطيرة تقتضى مزيداً من الدراسة كحالة ممكنة للعجز .
وفي الصف السابع (الأول الإعدادى) ومافوقه ينبغى أن يكون الفرق
سنتين أو أكثر حتى يمكن تصنيعه كحالة عجز وإذا كان الفرق بين ١٣
سنة إلى سنتين فإنه يشير إلى حالة عجز محتملة إذا كان هناك أدلة أخرى
تعزز ذلك .

قد يبدو طفل ممتاز عقليا لكنه مصنف كحالة ممكنة للعجز القرائى أنه
يتقدم بدرجة معقولة في القراءة بالمقارنة مع الأطفال الآخرين في صفه .
وقد يبدو مثلاً أنه قارئ كفء في مواد قراءة الصف الثالث حتى مع أنه
قد أنهى لتوه الصف الثانى . أن تحصيله في القراءة بالمقارنة مع توقعه
القرائى قد يضعه في منطقة الشك (العجز المحتمل) لكن مستواه ليس
منخفضاً للدرجة كافية تصنعه كعاجز . وأن دراسة نمطه (بروفيل) القرائى
بناء على اختبار جماعة للتشخيص القرائى قد تظهر عدم الانتظام في نمو
مهاراته مما يشير إلى أنه كان يستخدم مهارات خاطئة قد تحد من قدرته في
المستويات الأكثر تقدماً إذا تركت دون علاج .

إن كثيراً من حالات القراءة التى كان من الممكن اكتشافها في مرحلة
مبكرة قد لا تظهر حتى تصبح الأساليب التى يؤسف لها مدعمة للدرجة أنها
تدخل في القراءة الجيدة عند مستوى أكثر نضجاً . إن الواجبات أو المطالب
المتضمنة في القراءة تتغير مع ازدياد صعوبة المواد في البنية والتركيب ولذا
تلقى على القارئ بأعباء أكبر . أن المهارات التى قد تكفى للصف الأول
والثانى عندما يستخدمها طفل متميز عقليا قد تساعده في فهم محتوى الكتب
الابتدائية لكنها تسبب له صعوبة فيما بعد مثلاً قد يستخدم الطفل في تعرفه

على الكلمة بتهجى حروفها حرفاً حرفاً. هذا الطفل يمكنه بقدره تعلم عالية أن يقرأ بدرجة معقولة مواداً محدودة المفردات تقدم في الصفوف الأولى لكنه سيكون معاقاً للدرجة كبيرة مع المفردات الموسعة بدرجة كبيرة التي يصادفها في الصفوف المتوسطة أو الإعدادية . وأن اعتماده على استخدامه الممتاز لتهجى الكلمة قد يحول دون تنمية مهارات للتعرف على الكلمة أكثر تنوعاً . ونتيجة لهذا قد يصبح الطفل قارئاً عاجزاً مهدداً في مستقبله التعليمي بالضرر الجسيم . وكان من الممكن أن نحل مشكلته بسهولة لو أن عجزه الكامن أمكن التعرف عليه وتم علاجه في فترة مبكرة .

أن القارئ العاجز بصفة عامة هو شخص أتيحت له فرصة تعلم القراءة لكنه لا يقرأ جيداً كما يتوقع منه حسب قدرته اللفظية الشفهية وقدرته العقلية ونجاحه في التعليم غير القرائي . أنه في الواقع طفل في الطرف الأدنى من التوزيع في القراءة إذا قورن بالأطفال الآخرين من سنة ومستوى قدرته العامة . وهو في الطرف الأدنى لأسباب ستناقش في الفصول التالية أو القادمة . وينبغي الإشارة على أية حال أن هناك أطفالاً آخرين من مستوى قدرته العامة متقدمون في توزيع مستوى القراءة بمقدار تخلف القارئ العاجز . هؤلاء القراء المتقدمون كانوا محظوظين في الواقع ومن المحتمل أن يكونوا قد وهبوا كل العوامل الأخرى التي تؤثر في النمو الفعال للقراءة .

فئات أو تصنيفات العجز القرائي :

أن الأطفال الذين صنفوا كقراء عاجزين يمكن تجميعهم في فئات وصفية تساعد في توضيح الطبيعة العامة للعجز في القراءة . ويوجد بين الأطفال العاجزين في القراءة المجموعات التالية :

(أ) حالات التخلّف البسيطة .

(ب) حالات خاصة للتخلّف .

(ج) حالات العجز المقيد .

(د) حالات العجز المعقدة .

وستناول الكلام عن كل مجموعة منها .

حالات العجز البسيطة :

وتطلق على القراء العاجزين الذين يعوزهم أو ينقصهم النضج العام في القراءة . وهم متأخرون في القراءة بدرجة كبيرة عندما يقارنون بالأطفال الآخرين الذي يساويهم في التوقع القرائي العام . ولكن توجد صفة معينة مقيدة لتنظيمه القرائي . ومع أنهم غير ناضجين في القراءة فإنه لا يوجد أى شيء خطأ بصفة خاصة في قراءتهم . جون ولد في الصف الخامس له ذكاء متوسط (أنظر جدول (٢) - ليس مهتماً بالقراءة وقد قرأ ما يقرب فقط من نصف ما يقرأه طفل عادى في منتصف الطريق بالصف الثالث . وهو قارئ جيد لمواد الصف الثالث ونمطه الكلى بناء على مجموعة من إختبارات التشخيص يشبه نمط الصف الثالث العادى . هذه الحالة هي إحدى حالات التخلف البسيط . ويمكن حل المشكلة بإعطاء جون خبرة أكثر في القراءة وتعليماً منتظماً على مستوى قدرته في القراءة . مثل هذه الحالات تتكرر بين القراء العاجزين . ومثل هؤلاء الأطفال لا يشكلون مشكلة إعادة تعليم لكنهم يحتاجون تكييفاً للمواد والتعليم . وإذا أجبروا على قراءة كتب صعبة جداً بالنسبة لهم أو إذا لم يتلقوا تعليمًا منتظماً في تنمية القراءة على مستواهم فإنه من المحتمل جداً أن يصبحوا حالات أكثر صعوبة من العجز القرائي وهناك أسباب كثيرة غير نقص الإهتمام تؤدي إلى إنتشار مثل هذه الحالات في القراءة .

(ب) حالات خاصة للتخلف :

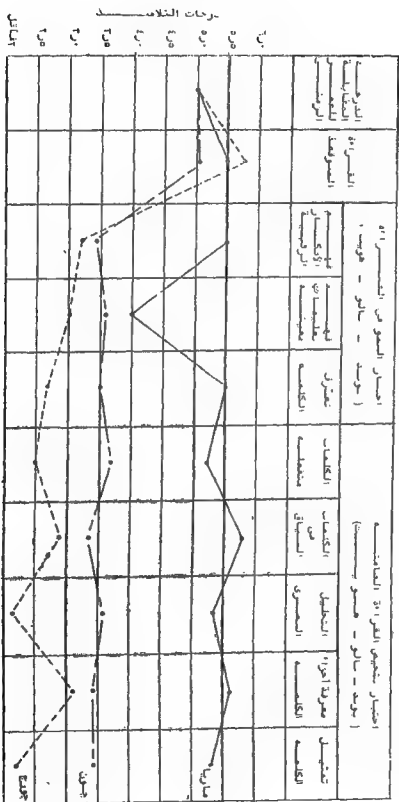
وتطلق على الأطفال الذين لديهم قيود خاصة في أنماط قراءتهم .

وهؤلاء الأطفال بصفة عامة قراء أكفاء وقد يصنفون أو لا يصنفون كعاجزين . فهم يصنفون كعاجزين إذا كانوا ضعافاً في مجالات القراءة بما يكفى لخفض متوسط أدائهم درجات كافية . وقارئ (كسا هو في شكل ٢) قارئة تستطيع أن تقرأ وتفهم الدلالة العامة لفقرات مستوى صعوبتها كاف لتحدى القدرة على القراءة للأطفال من سنها وفي ذكائها . وهى على أية حال لا تستطيع أن تقرأ لإتباع التعليمات أو لتنظيم قطع القراءة الطويلة التى ترتبط فيها بينها . وهى قد أكتسبت القدرات والمهارات العامة الرئيسية فى القراءة لكنها لم تتعلم أن تطورها جميعها لأغراضها من القراءة . وقد تكون عديمة التجربة أو الخبرة فى تنظيم ومعرفة العلاقات بين ما تقرأ . وهى تحتاج إلى تدريب فى المجالات التى تكون ضعيفة فيها أكثر من حاجتها إلى إعادة تعليمها فى القدرات والمهارات الأساسية . وهى أساساً قارئة مقتدرة لكنها مختلفة بطريقة لا تحمد من نموها العام فى القراءة .

(ج) حالات العجز المقيد :

وتطلق على القراء العاجزين الذين يعانون من عيوب خطيرة فى قدرتهم ومهاراتهم الأساسية تحد نموهم الكلى فى القراءة . ويندرج تحت هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من عيوب فى تعرف الكلمة تحدد من عاداتهم الآلية أو عدم قدرتهم على فهم الوحدات الفكرية وماشابهها . إن الحقيقة الرئيسية عن أطفال هذه الفئة هى أنهم يحتاجون إلى إعادة تعليمهم . وهم يحتاجون إلى محو تعلم بعض الأشياء التى تعلموها كما يحتاجون إلى تعلم بعض الأساليب الرئيسية الجديدة فى القراءة وهم قد فشلوا فى تعلم بعض الجوانب الضرورية لنموهم فى القراءة واكتسبوا أسلوباً مؤسفاً فى تناولهم القراءة وبالغوا فى التركيز على مهارة واحدة مطلوبة لدرجة أن هذا التركيز قد أفقدهم التوازن فى تناولهم للقراءة والإقدام عليها هؤلاء الأطفال يحتاجون مساعدة من خلال برامج علاجية جسيمة للتخطيط لعلاج أنماط قراءتهم الخاطئة ولتنمية المهارات وفق إحتياجاتهم .

شكل (٥): أساطير الفرس، الجامع الكبير، القاهرة



جورج كما هو شكل (٧) يعاني من عجز مقيد . وهو ولد مقتدر في الصف الخامس وضعيف جداً في كل أنواع القراءة . وذكوله المرتفع يساعده على النقاط والأفكار الرئيسية أو الهامة في القطعة التي يقرأها بدرجة جيدة نسبياً مع أن قراءته لمعرفة تفصيلات معينة أقل مستوى . وقلترته على تعرف الكلمة غير ناضجة بدرجة أكثر . ويبين نمطه في القراءة أنه ضعيف في تعرف الكلمات منفصلة مع أنه يجد بعض المساعدة من مؤشرات السياق ويبدو أن مشكلته الرئيسية هي عسلم قلترته على التحديد البصري لمكان الأجزاء المستخدمة للكلمات مع أن معرفته بنفس عناصر الكلمة عندما تفصل أو تعزل له متقلبه بعض الشيء . وهو أيضاً يعاني من صعوبة في إعادة تجميع عناصر الكلمة التي يتعرف عليها في وحدات لفظية . هذان القيدان أو الشرطان (التحليل البصري وتوليف الكلمة) ضروريان للتعرف على الكلمة بكفاءة . وهما ليسا السبب المحتمل الوحيد لعجز جورج في القراءة لكنها من ناحية أخرى يهددان بإعاقة أي نمو في المستقبل ما لم يتم علاجها بعمل علاجي دقيق . وبخصوص أنواع التدريب اللازمة لمثل هذه الحالات فلننا سنتناولها في الفصل العاشر .

(٥) حالات العجز المعقدة :

وتطلق على مجموعات فرعية ذات عجز مقيد من الأطفال الذين يواجهون عيوباً في أنماط قراءتهم بما يحدد مستقبل نموهم في القراءة . وتزداد قراءتهم تعقيداً بإتجاهات مؤسفة نحو القراءة وبتكيف غير مرغوب فيه لفشلهم في التقدم .

ويزداد إعادة تعليم هؤلاء الأطفال تعقيداً بالمعوقات الحسية والجسمية وغيرها . وكل طفل مصنف على أنه حالة عجز معقدة يحتاج إلى برنامج علاجي مصمم بعناية لمواجهة التعقيدات الخاصة بمشكلاته .

وسيتناول الأمر إلى تشخيص أكثر استعاضه لتحديد ماذا كان جورج

عنده عجز مقيد فقط أو أنه في حقيقة الأمر حالة عجز معقدة . وعند هذا الحد من الدراسة أصبح من الواضح أن جودج له نمط غير متسق يكشف عن ظرف مقيد واضح يحتاج إلى علاج . كما يحتاج الأمر أيضاً تقويم شخصيته وإنجاهه وقياس خصائصه الحسية والحسية والإنفعالية . أما العوامل التكوينية (الخلقية) والبيئية التي سنناقشها في الفصلين القادمين فيجب استكشافها لتوضيح الفئة التي يوضع فيها هذا الطفل ولتصميم برنامج علاجي للتغلب على الصعوبات التي يواجهها . وسنناقش في الفصل الثاني عشر التعديلات المطلوبة في العمل العلاجي لحالات العجز المعقدة .

الملخص :

إن القارئ العاجز هو أكثر من مجرد طفل لا يستطيع القراءة جيداً . ويمكن أن يوجد هذا الطفل بين الأطفال في كل المستويات القدرة والعقاية العامة تقريباً . وهو طفل لا يقرأ جيداً بالدرجة المتوقعة منه في ضوء نضجه العقلي أو اللفظي وليس هناك قارئان عاجزان متساويين تماماً ومن المحتمل أنه لا يوجد عاجزان تسبب في حدوثهما نفس مجموعة الظروف . كثير من القراء العاجزين يصبحون ثابتي الهمة وغالباً ما ينمون توتراً إنفعالياً في مواقف القراءة .

ويجب أن يقوم تصنيف الطفل إلى قارئ عاجز وليس مجرد قارئ ضعيف على أساس فرصته للتعلم وقدرته اللفظية وقدرته التي يكشف عنها في توجيه نفسه للمواقف التعليمية في غير القراءة وكذلك قدرته التي العقلية العامة . أن القدرة العقلية للطفل تستخدم غالباً في تقويم توقعه للقارئ . ويجب أن نتوخى العناية في قياس القدرة العقلية للقارئ العاجز لأن معظم الاختبارات تتطلب قدرة على القراءة . ولهذا السبب تعتبر الاختبارات العقلية الفردية أنسب وسيلة .

أن مشكلة استخدام النمو العقلي كوسيلة لتحديد التوقع القرائي هي

مشكلة معقدة . وأن استخدام العمر العقلي كميّار وحيد للتحصيل المتوقع في القراءة يثير تساؤلا حول مصداقيته أو صدقه . والأسلوب الأكثر معقولة وفائدة هو الاعتماد على الحسابات القائمة على أساس سنوات تعلم الطفل للقراءة ونسبة ذكائه .

أن القراء العاجزين يمكن تصنيفهم إلى فئات وصفية تبعاً لخطورة المشكلة وطبيعة التكيف المطلوب . وحالات التخلف البسيطة هي حالات أطفال قدرتهم على القراءة غير ناضجة بصفة عامة لكنها فيما عدا ذلك متوازنة والأطفال ذو التخلف الخاص ضعاف في نوع أو أكثر من القراءة إلا أنهم أكفاء في قدراتهم ومهاراتهم الأساسية في القراءة . والأطفال ذوو العجز المقيّد عندهم عيوب في قدرتهم الأساسية في القراءة تحول دون مستقبل نموهم في القراءة . والأطفال ذوو العجز المعقّد في القراءة هم أطفال لا يستطيعون النمو أكثر في القراءة بسبب عيوبهم في قدراتهم القراءة الأساسية وتعتقد مشكلاتهم بظروف مثل عزوفهم عن القراءة أو رفضهم لها ووجود مشكلات في شخصياتهم وكذلك وجود معوقات تعليمية أخرى حسية وجسمية .

الفصل الرابع

أسباب العجز القرائي : الأسباب العضوية

الفصل الرابع

أسباب العجز القرائي : الأسباب العضوية

يعزى العجز عن القراءة إلى أسباب عديدة . فقلما يجد المدرس أو الطبيب أن العجز الذي يعاني منه الطفل في القراءة ناشئ عن عامل واحد . وفي أغلب الأحوال يكون هذا العجز ناتجاً عن عدة عوامل تضافرت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه الملموس في القراءة . والقراءة عملية معقدة تقوم على اكتساب وتطبيق مجموعة من المهارات متعددة الجوانب تعمل معاً في تناسق تام ولا يتم اكتساب هذه المهارات إلا من خلال التمرس والتدريب المتواصل تحت الإشراف الدقيق . وبشرط وجود الدافع له . ولأن القراءة عملية معقدة كان من الطبيعي والمتوقع أن تواجه عديداً من المشكلات التي تعوق تنمية المهارات التي تشتمل عليها . ولا تزال هذه العوامل العديدة تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم في مهارة القراءة حتى يتم تحديدها وعلاجها أو حتى يصبح في الإمكان تصميم نظام للتدريس العلاجي له القدرة على التكيف مع النتائج المترتبة على هذه العوامل أو التغلب عليها .

أن وصف مشكلة التقصور أو العجز القرائي بالديسلكسيا (١) * أي خلل في وظائف المخ . يبدو خطيراً ولا يقترح الوسائل التي تمكنتنا من مساعدة الطفل وعلاجه . بل أن هذا المصطلح في حد ذاته يخالف الآراء حول معناه ودلالته . ومن المؤكد أنه بهذه الصورة يكون ضرره أكثر من نفعه . ومثل هذه المصطلحات لا تعطي عادة أي مؤشر علاجي للمشكلة .

(١) Dyslexia ويقصد بها الضعف الشديد في القدرة على القراءة الناجم عن خلل

في المخ .

إن التحديد الدقيق لما يتطلبه تعليم الطفل القراءة ، ثم إتباع ذلك بتحديد الوسائل والطرق المناسبة يعتبر أكثر نفعاً وفائدة من الإقتصار على مجرد إطلاق المصطلحات . وتزداد المشكلة تعقيداً في بعض الحالات عندما يصبح من الصعب أو المستحيل التمييز بين أسباب المشكلة ونتائجها . فمن اليسير مثلاً . الوقوع في خطأ إرجاع الفشل في القراءة إلى مشكلات التوتر الإنفعالي أو المشكلات السلوكية بينما لا يعلم أن يكون سبب هذا الفشل وعي الطفل وإحساسه به ومعاناته نتيجة هذا الإحساس .

وسيتناول هذا الفصل بالمناقشة والتقييم دور كل من العوامل العضوية أو الحسية والظروف الناشئة عنها وما تؤدي إليه من جوانب القصور والعجز في القراءة . وسيتعرض أيضاً لمناقشة أشكال العجز في صورها المختلفة . البصري والسمعي والصوتي والعقلي وكذلك الحالة الصحية العامة والعصبية .

العيوب البصرية :

يذكر « رذرفورد » Rutherford إحدى الحالات المتطرفة للقصور في القدرة البصرية : كانت « سوزان » فيما يسلو طفلة عادية . متوافقة حتى التحقت بالصف الأول . فإذا بها تجد صعوبة في تعلم القراءة : وقد كشف الفحص عن وجود قصور بصري . وبعد حصولها على نظارة مناسبة لعلاج هذا القصور . وفي أثناء طريقها للمنزل كانت « سوزان » تسأل والدتها عن اللافتات والأضواء الخلفية للسيارات بل عن أوراق الأشجار أيضاً . لقد شاهدت كل ذلك من قبل بطبيعة الحال ، إلا أن الأشياء لم تكن تبدو حينذاك بالشكل أو الأبعاد التي تبدو به عليه الآن حتى أنها لم تستطع أن تتعرف عليها وأصبحت جديدة تماماً بالنسبة لها . ولا عجب إذن أنه لم يكن في استطاعتها تعلم القراءة قبل حصولها على النظارة الطبية .

لقد أصبح الآن من الأمور البديهية أن قيام الجهاز البصرى بدوره يعتبر من المتطلبات الأساسية للقراءة دون أية معاناة ، وعندما يبدو على الطفل أية شواهد تدل على العجز . يسارع كل من المعلمين والآباء عادة إلى ربط هذا القصور والعجز بالضعف فى القدرة البصرية ، وقد يكون بصر الطفل ضعيفاً فعلاً مما تصبح معه القراءة أمراً عسيراً . بل إن هناك عدداً من أشكال ضعف البصر أقل حدة ولكنها تعوق الأطفال عن القراءة وعندما يبدل هؤلاء الأطفال المحاولات للقراءة يشعرون بالتوتر والقلق بل والإجهاذ فيتوقفون عن الاستمرار فى المحاولة بعد فترة قصيرة . بل قد يرفضون ويمتنعون عن القراءة تماماً . وبالرغم من أن بعض نواحى القصور البصرى الخفيفة لا تؤثر فى تعلم القراءة إلا أنها تجعل من القراءة لفترة طويلة أمراً مجهداً شاقاً بالنسبة للمتعلم . وليس من المستغرب بعد كل ذلك أن تركز البحوث والدراسات العديدة على نواحى القصور فى القدرة البصرية كسبب رئيسى للضعف فى القراءة .

أن عدداً غير قليل من البحوث التى تناولت العلاقة بين القصور البصرى وصعوبة القراءة أعطت نتائج متناقضة إلى حد ما ، وتشير الدراسة التى قام بها « فاينتراب » Weintraub فى هذا المجال إلى أن الاختلاف مازال قائماً حول طبيعة هذه العلاقة . إلا أنه خرج من دراسته ببعض الاتجاهات المشتركة التى أجمعت عليها معظم البحوث وهى :

١ - أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور فى القدرة البصرية وفى نفس الوقت يجلسون صعوبة فى القراءة أكبر بدرجة قليلة من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة .

٢ - أن أداء مجموعة الأطفال ذات القصور البصرى فى مهارة القراءة أقل بكثير من لا يعانون من هذا القصور .

٣ - أن كثيراً من الأطفال ذوى القصور البصرى يتعلمون القراءة بنفس الدرجة أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها .

٤ - أن بعض الأطفال الذين يعانون من القصور البصرى بصرف النظر عن نوعه يحرزون تقدماً ملحوظاً في مستوى القراءة . ويبدو أن معظم أنواع القصور البصرى تزيد من احتمال العجز في القراءة إلا أن أى نوع منها لا يكفى وحده للقضاء على الأداء الجيد في القراءة . وقد يكون تفسير ذلك أن فشل بعض الأطفال ذوى القصور البصرى في تعلم القراءة يرجع إلى ما ينشأ من جهد إضافى لإتقان مهارة القراءة ، بينما الأطفال الآخرون الذين يعانون من نفس القصور يتعلمون القراءة بشكل جيد لأنهم يجتهدون لسبب أو لآخر في التغلب على هذا القصور ، وهناك احتمال أن يكون الأطفال المعوقين بصرياً الذين يقرأون بشكل جيد قد تعلموا في ظروف من الإجهاد والتوتر البصرى : والمعلم الجيد يلاحظ دائماً علامات وشواهد الإجهاد على تلاميذه المعوقين بصرياً في المواقف التى تتطلب منهم أداء أنشطة بصرية كبيرة ، ويعمل على تعديل أساليبه بما يتناسب مع ظروف هؤلاء التلاميذ . ويتناول الفصل الثانى عشر الأساليب التعليمية المناسبة لمواجهة مثل هذه المشكلات .

أنماط للعيوب البصرية :

قد يرتبط عدم القدرة على القراءة بالخطأ البورى للأشعة الضوئية refractive errors أى في نقطة التجمع الخاطئ للأشعة الضوئية التى تستقبلها العين . ومع ذلك فقد أشارت نتائج البحث الذى قام به « إيامز » Bamis و « فاريس » Farris و « تيلر » Taylor و « يونج » Young إلى أن بعض أنماط الخطأ البورى ترتبط بدرجة أكبر من غيرها بالضعف في القراءة ، فالطفل طويل النظر (١) الذى يستطيع بسهولة تجميع ما يصدر عن

(1) hyperopic.

الأهداف البعيدة من أشعة ضوئية في نقطة بؤرية ، ولا يستطيع في نفس الوقت تجسيها بالنسبة للأهداف القريبة قد يكون أكثر قابلية للضعف في القراءة من غيره من الأطفال العاديين . ونجد في المقابل ، أن الطفل الذي يعاني من قصر في النظر (١) وله القدرة على تجميع الأشعة الضوئية الصادرة من هدف قريب بدرجة أكبر من تلك التي تصل من هدف بعيد ، من غير المحتمل أن يعاني من ضعف في القراءة بل قد لا يختلف عن الأطفال العاديين . ويمكن التسليم بهذه النتيجة إذا ما أدركنا أن طبيعة عملية القراءة تتطلب إمعان النظر لفترة طويلة في أهداف قريبة . إلا أنه في حالة إعتماد طريقة التدريس على وسائل بصرية أو على استخدام السبورة يجد الطفل قصير النظر صعوبات حمة في متابعتها .

وتعتبر مشكلات تجميع الأشعة الضوئية للعينين معاً (٢) في نفس الوقت وعلى نحو دقيق أكثر العيوب شيوعاً بين التلاميذ الذين يعانون من ضعف في القراءة . ويعزى هذا العيب إلى ضعف في عضلات إحدى العينين (٣) ، الذي يؤدي في بعض الحالات المتأخرة إلى إزدواجية صورة الشيء الواحد . ويكون من نتيجة ذلك تداخل الصور المرئية وإجهاد الفرد أو « زرد » إحدى العينين عند القراءة ، وقد أوضحت بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يبصرون بعين واحدة يتمكنون من القراءة بشكل أفضل ممن يعانون من خلل في عضلات العينين .

ومن المظاهر التي تتعاق بالتناسق الوظيفي لكلتا العينين في عملية القراءة دقة تجميع الأشعة في بؤرة واحدة تستقبل جميع ما يصل إليها في صورة واحدة واضحة ، وقد توصل إيامز وتيلروسباك وتيلمان وويبي وكوبل (٤)

(1) myopic .

(2) binocular difficulties.

(3) strabismus.

(4) Eames, Taylor, Spache, Tillmen, Witty, Kopel.

إلى عدة نتائج لبحوث أجروها في هذا المجال تشير إلى ارتباط مشكلات مزج الصور وتجميعها بمشكلات القراءة . ولا يقتصر الأمر على الدقة التي يتم بها مزج ودمج هذه الصور بل يتوقف أيضاً على السرعة التي تتم بها هذه العملية . وقد دلت البحوث أيضاً على أن صعوبات القراءة ترجع إلى ما يصدر عن الأشياء الثابتة من صور بصرية تختلف في حجمها أو شكلها في كلتا العينين (١) ، وفي بحث أجراه ديربورن وأندرسون (٢) وجد أن هذه الظاهرة تعد من أحد العوامل المساعدة التي تؤدي إلى العجز القرائي والعمل على استمراره .

وغالباً ما يؤدي القصور في الجوانب البصرية إلى ضعف أو انعدام القدرة على القراءة بالرغم من أن العديد من الأطفال يستطيعون القراءة بشكل جيد بالرغم من القصور الذي يعانونه في الإدراك البصري ، وهؤلاء الأطفال أكثر عرضه لمشكلات القراءة ومن الصعب تدريسهم عليها . ومن الأمور التي تعتبر ضرورية جداً للعمل على تصحيح نواحي القصور أو العيوب البصرية التي يعاني منها الأطفال حتى وإن كانوا لا يعانون من أية صعوبات في القراءة . وعلاج هذه العيوب يساعد الأطفال على تعلم القراءة بدرجة أفضل وإن كان لا يمحوها كلية ، وما إن يبدأ علاج هذه الحالة حتى يظهر معظم التلاميذ تقدماً ملموساً إذا ما توافر لهم التعليم العلاجي المناسب .

التعرف على العيوب البصرية :

يمكن التوصل إلى تحديد العيوب البصرية والكشف عنها بدرجة كبيرة من الدقة إذا ما ساد التعاون بين ما يبذل كل من البيت والمدرسة ومراكز الرعاية الطبية من جهود وإذا ما تم التنسيق بينها ، ويمكن الرجوع إلى « لين فو » (٣)

(1) aniseikonia.

(2) Dearborn and Anderson.

(3) Linfu.

لمعرفة ما يتم أثناء الفحص البصرى وخاصة الأطفال ما قبل الالتحاق بالمدرسة. أما في مجال دور الآباء في الكشف المبكر عن العيوب البصرية فيمكن الاستفادة من البحث الذى قام به إيرلى (١) ، ويمكن الاستفادة من الآراء والاقتراحات التى عرضها جوب (٢) في مجال التخطيط لبرامج فحص البصر وتنظيمها في المدارس .

وفي دراسة شاملة قام بها نوكس (٣) وكوزلوفسكى (٤) أكدت النتائج على ضرورة قيام المعلم بملاحظة تلاميذه وإجراء بعض الاختبارات البصرية التى توفرها المدرسة له . وبذلك يمكن التوصل إلى تحديد الأطفال الذين يحتاجون للرعاية البصرية واكتشافهم بدرجة أدق مما لو اقتصرنا على ملاحظة المدرس أو الإختبارات البصرية المدرسية وحدها .

غير أن « جوب » يحذر من الإعتماد كلية على نتائج الإختبارات البصرية ويرى أنها تفيد فقط في الكشف المبكر عن العيوب البصرية . ولابد من تحويل التلاميذ الذين يعانون فعلاً أو الذين قد يتعرضون لمشكلات بصرية وتوجيههم إلى مراكز الرعاية البصرية المتخصصة .

إن الإختبارات البصرية ليست لإختبارات أو فحوصاً تشخيصية ، ولا تعطى المدرسين أو الممرضات في المدارس الحق في تشخيص المشكلات البصرية أو علاجها .

طرق وسائل الكشف عن العيوب البصرية :

فيما يلي بعض مقاييس ووسائل الكشف عن العيوب البصرية التى تعرف بها المدارس وتطبقها .

(١) Eberly.

(٢) Jobe

(٣) Knox

(٤) Kozlowski

(م - ٩ - الصف في القراءة)

١- اختبارات كيستون للمسح البصرى Keystone visual survey Tests

٢- اختبار ماساشوسيتس للقدرة البصرية .

٣- اختبار القدرة البصرية لطلاب المدارس (بوش ولوم- وروتشستر).

٤- الكشف البصرى (المؤسسة الأمريكية للبصريات).

٥- اختبار تيموس البصرى للمدارس .

دور المعلم في ملاحظة العيوب البصرية :

- يرى « نوكس من خلال بحث شامل أجراه في مجال الكشف على الأطفال الذين يعانون من عيوب بصرية عن طريق ملاحظتهم أولاً ثم التحقق منها أى العيوب عن طريق أخصائى العيون أنه يمكن الاستفادة من الأغراض السلوكية التالية أثناء ملاحظة التلاميذ :

١ - تقلص عضلات الوجه .

٢ - مسك الكتاب قريباً من الوجه .

٣ - التوتر أثناء النشاط البصرى .

٤ - إمالة الرأس للخلف .

٥ - إمالة الرأس للأمام .

٦ - توتر عضلات الجسم أثناء النظر إلى الأشياء البعيدة .

٧ - الوضع غير المناسب لجلسة التلميذ .

٨ - تحريك الرأس كثيراً أثناء القراءة .

٩ - حك العينين مراراً .

١٠ - ميل التلميذ لتجنب الأعمال التى تحتاج لتدقيق النظر .

١١ - ميل التلميذ لتحطى السطور وتتابعها أثناء القراءة .

إن ملاحظة ما بين الإثنين وأربعة من هذه الأغراض والتأكد من استمرارها يعد من مسؤوليات المعلم . فينبغي عليه أولاً التحقق من وجودها ثم مناقشتها مع الآباء والإدارة المدرسية وأطباء الرعاية البصرية بقية تفسير الفحص الدقيق لبصر التلميذ . فإذا ما اكتشف الطبيب عيباً بصرياً تضافرت جهود جميع الأطراف المعنية لتوفير الرعاية المناسبة للتلميذ ولوضع ما يناسبه من برامج تعليمية في المدرسة . وسيعرض الفصل الثاني عشر بعض المقررات في هذا المجال .

وظائف الجهاز البصري وعيوبه :

إن النتائج التي كشف عنها البحوث والدراسات في العملية البصرية « الإدراك البصري والذاكرة البصرية » ، والنتائج البصرية « وعلاقتها بالعجز القرائي جاءت متناقضة تماماً ، مما دعى فرنون Vernon إلى مسح جميع البحوث التي حاولت إيجاد علاقة ما بين قصور الإدراك البصري وصعوبات القراءة . وخرج من هذه الدراسة إلى الاعتقاد بأن قصور الإدراك البصري يشكل أحد مظاهر العجز الحاد في القراءة ، إلا أنه كثيراً ما يرتبط هذا القصور بالتأخر في مستوى النضج للفرد حتى أنه يعد من السمات العامة للنضج يتضمن أيضاً النمو القوي ونمو الشخصية .

وجد روبنسون Robinson أن للتلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري معدل ذكاء يقل كثيراً عن الطلاب الآخرين ، ووجد « براين » « وبرين » Bryan & Bryan من خلال مسح لعدة بحوث حديثة أجريت على وظائف الجهاز البصري وعملياته وخاصة الذاكرة البصرية والنتائج الزمنية لصور المراتب أن العلاقة بين هذه القدرات والعجز القرائي لم تكن واضحة بقدر كاف ، ويرجع هذا الغموض إلى سببين رئيسيين : أولهما يتعلق بصديق المقياس الذي استخدمه الباحثان في قياس الأداء الوظيفي لعمليات الجهاز البصري ، والسبب الآخر يتعلق بتداخل عوامل أخرى

تؤثر في درجة القراءة مع الوظائف البصرية وعملياتها ، مما استحال معه التحديد الدقيق للسبب الرئيسي الذي يعزى إليه العجز القرائي . وقد اهتم « فرنون » و « وروبنسون » بما يشوب نتائج البحوث من ريبة وشكوك فيما كشفت عنه بالنسبة لمشكلات العمليات البصرية .

وتتل الجهود الإكلينيكية على أن الأطفال الذين يعانون فعلاً من مشكلات تتعلق بالعمليات البصرية وفي نفس الوقت يعانون من عجز كبير في القراءة كثيراً ما يفقدون بصورة عامة من الوسائل الحركية - السمعية - البصرية - المطبقة في طرق تدريس القراءة . (أنظر الفصل الحادى عشر)

العيوب السمعية :

قد تكون الأشكال المختلفة للقصور السمعى في ظروف معينة سبباً رئيسياً للتعثر في القراءة ، وتكشف نتائج البحوث عن ارتباط مباشر - أنه بدرجة ضعيفة - بين بعض السمات السمعية واثقان القراءة (أراجع إلى وينتراوب Weintraub في دراسته المسحية الشاملة للبحوث في هذا المجال) . وبالإضافة إلى ذلك يذكر الباحثون الإكلينيكيون ، من أمثال « دوريل » و « مورفى » Durrell & Murphy عدة حالات تبين فيها ارتباط نواحى الضعف السمعى بالضعف في القراءة .

ويمكن للمرء إدراك ما للقدرات السمعية من أهمية إذا ما عرف أن كل طفل يتعلم القراءة معتمداً على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بنورها بما سمعه من مفردات وتركيب لغوية ، وينبى أن نذكر أيضاً أن معظم طرق تدريس القراءة في المراحل الأولى تعتمد بدرجة كبيرة على ما يعطيه المعلم من تعليقات وتوجيهات شفوية . وعلى ذلك يقتقد الطفل الذى لا يسمع جيداً الكثير مما يتمتع به غيره من الأطفال قوى القدرة العالية على السمع وذوى العادات الصحيحة للاستماع والتركيز ، وتتل النتائج التى توصلت إليها البحوث والتجارب الإكلينيكية على أن

بعض الأطفال استطاعوا التغلب على مايفتقرون إليه من مزايا سمعية بينما فشل أطفال آخرون في ذلك ، ويتوقف الناتج النهائي لحالات الضعف السمعي على العديد من العوامل التي تتضافر معاً ، منها نوع ودرجة الضعف أو القصور السمعي والفترة الزمنية التي مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه ونوعية البرامج التعليمية وتوافر الوسائل للتنسيق بين جهود الآباء والأخصائيين ودافعية الطفل ورغبته في القراءة .

أنماط القصور السمعي :

حدد وينتروب Weintrib ثلاثة مجالات رئيسية للقدرة السمعية هي :

١ - حدة حاسة السمع .

٢ - القدرة على الاستماع .

٣ - عمليات النشاط السمعي (التعامل مع الأصوات) .

وترجع معظم الأخطاء التي تقع فيها البحوث والدراسات الإكلينيكية إلى صعوبات الفصل بين تأثير كل من فقد حاسة السمع ومهارات الإستماع وعمليات النشاط السمعي ، وغالبا ما يعانى تلميذ ما من الجوانب الثلاثة لحاسة السمع وقد تكون المشكلة أحيانا محلولة في جانب واحد دون غيره . فبعض الأطفال ، مثلا لا يعانون من فقد كبير في حاسة السمع ، إلا أنهم يجدون صعوبة في سماع الأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمات المفردة . في حين أنهم لا يجدون صعوبة في فهم معانيها إذا استخدمت في سياق جملة منطوقة أثناء حديث ما . وبعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة والحديث والقراءة ، بل هناك أيضا من الأطفال من يعانون من مشكلة دمج الأصوات لتكوين كلمات أو مفردات والتعرف على معانيها . وتعدد نواحي وأنماط القصور السمعي وتصبح بعض الوسائل العلاجية مفيدة وفعالة بالنسبة لبعض الأطفال . ولا تكون كذلك بالنسبة لغيرهم ممن يعانون من شكل آخر لهذا القصور أو الضعف .

وبالرغم من عدم إتفاق البحوث والدراسات نتيجة لإستخدامها
لوسائل مختلفة فى القياس ولعدم توافر معايير موحدة تميز الأطفال الذين
يعانون من قصور سمعى عن غيرهم ممن يعانون من مشكلات أخرى
غير سمعية . فإنه يمكن القول بأن عدداً كبيراً تبلغ نسبته حوالى ٥ ٪
من أطفال المدارس يعانون من شكل أو آخر من فقدان السمع بدرجة
خطيرة . ومن الواضح أن عدداً أكبر من هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان
السمع بدرجة خفيفة قد تزداد حدة فيما بعد ما لم تلق الإهتمام الكافى وما لم
تعالج طبياً بشكل دقيق .

لقد إهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الأشكال المختلفة لفقدان
حاسة السمع وخاصة الأشكال التى يعانى منها أغلب الأطفال ومشكلات
القراءة . ومن هؤلاء الباحثين بوند Bond . وهنرى Henry « وكينيدى
Kennedy . وجونسون Johnson . وبولنج Poling ، وريبولز
Reynolds ، وروبنسون Robinson ، وويتى Witty ، وكوبل Kopel
وبالرغم من أن الأطفال الذين يعانون من الأشكال الحادة لفقدان السمع
يجنون صعوبة بالغة فى تعلم القراءة . فإن غيرهم ممن يعانون من فقد
السمع بدرجة أقل يتمكنون على نحو ما من تعلم القراءة إذا تم اكتشاف
وتحديد هذا القصور فى وقت مبكر وتم علاجه طبياً و تعليمياً بالطريقة المناسبة
ويؤكد المعلم أو أخصائى القراءة على أهمية التدريس المناسب للصوتيات
والتخطيط له بشكل دقيق (يتناول الفصل الثانى عشر الوسائل التعليمية المناسبة
فى مجال الصوتيات) .

مازال حتى الآن الجدل محتدماً حول العلاقة بين كل من القدرة على
الاستماع وما تتضمنه من عمليات من ناحية والعجز القرائى من ناحية أخرى
وقام كل من برايان Bryan وبرايان Bryan وجروف Groff وهاميل
ولارزن Hammill and Larsen بدراسة مسحية للبحوث والدراسات

التي تناولت هذا الموضوع . وتؤكد التطبيقات والدراسات الأكلينيكية أن الارتفاع بمستوى الأداء في مهارات الاستماع والعمليات التي تتضمنها تعد بالنسبة لبعض الأطفال من الوسائل الضرورية التي تؤدي إلى العلاج الكامل لهذه المشكلة .

تحديد العيوب السمعية :

يتوقف النجاح في تحديد العيوب السمعية - كما هو الحال في المجال البصري على ما يلقاه من تعاون جميع الأطراف المعنية والتنسيق بين جهودها بما فيها البيت والمدرسة وأخصائيو السمع ، ولقد كان للفحص الشامل المبكر للأطفال فائدة كبيرة في حالات عديدة ، مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص وتنظيم برامجها .

ويتم فحص قوة السمع لدى الشخص وتقدير درجة فقدانه لهذه الحاسة بواسطة مقياس السمع ، وقد قامت عدة شركات بإنتاج أشكال مختلفة من هذه المقاييس بحيث يسهل إستخدامها في المدارس ، ومن هذه المقاييس .

- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| Ambco Audiometers | ١ - مقاييس امبكو للسمع |
| Beltonc Ausiometers | ٢ - مقاييس بلتون للسمع |
| Grason-Stadler Audio | ٣ - مقاييس جر سون - متادلر للسمع |
| Maico Audiometers | ٤ - مقاييس ما يكو للسمع |

ملاحظة المعلم لتلاميذه :

بمقدور المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة في حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك

تلاميذه ، وقد يعاني التلميذ من إحدى عيوب السمع إذا ظهر من سلوكه الأعراض التالية :

- ١ - عدم الانتباه أثناء الأنشطة التي تتطلب الاستماع .
- ٢ - تكرار عدم الفهم أو إساءة الفهم للتعليمات الشفهية الصادرة له في مجال التدريبات الشفهية على التراكيب اللغوية .
- ٣ - توجيه إحدى الأذنين أو إمالة الرأس للأمام تجاه المتحدث عند الاستماع له .
- ٤ - تركيز النظر على وجه المتحدث أو إتخاذ وضع في الجلسة مشحون بالتوتر والتحفز أثناء عملية الاستماع .
- ٥ - الإلزام بنبرة واحدة عند المتحدث أو نطق الكلمات بطريقة غير صحيحة أو على نحو غير واضح .
- ٦ - الشكوى من آلام في الأذن أو صعوبة في السمع .
- ٧ - الحرص على الاقتراب من مصادر الصوت .
- ٨ - أعراض البرد المتكررة وإفرازات الأذن أو صعوبة التنفس .

وعند إجراء فحص للقدرة السمعية بطريقة غير رسمية ، يمكن للفاحص أن يلجأ لإختبار بسيط يعتمد على الهمس أو الصوت المنخفض ، ويعطف كل أربعة أو خمسة تلاميذ في حجرة يسودها الهدوء بحيث يعللون عن الفاحص بحوا الى خمسة أقدام وبحيث يكون ظهر كل تلميذ في إتجاه الفاحص ويلزم الفاحص مكانه ويقوم بإصدار التعليمات للتلاميذ في صوت واضح خفيض كأن يقول « تقدموا للأمام خمس خطوات ، أو أرفعوا أياديكم اليمنى ، تقدموا للأمام خطوتين ، أرفعوا ثلاثة أصابع » إلخ وبمراقبة التلاميذ يتمكن الفاحص من تحديد التلاميذ المترددين أو الذين يلهثون

صوب زملائهم لمعرفة ما يودونه من أفعال . أو الذين يلتفتون للخلف نحو الفاحص أو الذين يفشلون في تنفيذ التعليمات ، فإذا ما تمكن التلميذ من تنفيذ التعليمات الصادرة إليه من مسافة عشرين قدماً ، ودون أية معاونة كان من المؤكد أنه يتمتع بقدرة سمعية عادية ، ويمكن تمييز التلاميذ الذين يعانون من ضعف في السمع . ويمكن تطبيق اختبارات الخمس عن طريق نطق كل كلمة بمفردها بحيث يكون التلميذ على مسافة عشرين قدماً وبحيث تكون إحدى أذنيه في اتجاه الفاحص ، وقد قلرت هذه المسافة في ضوء ما يستطيع معظم التلاميذ استقباله من أصوات في حجرة الدراسة . ويحاول التلميذ المفحوص تكرار الكلمة عند ميعاده لها ، وعند الضرورة ، يمكن للفاحص أن يقرب من التلميذ حتى يستطيع إعطاء الإستجابة الصحيحة . وما اتبع مع إحدى الأذنين يكرر مع الأذن الأخرى . وبذلك يتم الفحص المستقل لكل منهما .

وعلى الرغم من فائدة اختبارات الخمس في التعرف على الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع ، إلا أنها لا تفيد في الكشف عن الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع بدرجة أقل حده . ولهذا السبب يفضل الإعتماد على الكشف المسمى الروتينى عند إجراء الفحوص الشاملة للتلاميذ المستجدين قبل دخول المدرسة وإعادة الفحص على فترات أثناء مدة الدراسة ولهذا أفضل من الاعتماد إعتماداً كلياً على الطرق غير الرسمية كإستخدام اختبارات الخمس أو غيرها .

يهدف التعرف على أو الكشف عن فقدان السمع كما هو الحال مع قدرة البصر إلى تحويل التلميذ في وقت مبكر لأخصائى السمع من أجل معالجة القصور على النحو السليم . وبالإضافة إلى العلاج الطبي لا بد من توافر طرق التدريس المناسبة لهذه الحالات (أنظر الفصل الثانى عشر) .

عيوب النطق والكلام :

ترتبط عيوب النطق والكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها كما تدل على ذلك نتائج البحوث والدراسات التي قام بها بوند Bond (٢٢) وليل Lyle (١٣٥) ومونرو Monroe (١٤١) وروبينسن Robinson (١٤٦) وعادة ما يكون النطق الخاطيء لأصوات الحروف (عيوب النطق) أكثر ارتباطاً بالعجز القرائي من الارتباط بانخفاض معدل سرعة لإخراج هذه الأصوات أو الكلمات (مشكلات الطلاقة اللغوية) ، ومن المتفق عليه بصورة عامة ، أنه في حالات كثيرة يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية وخطأ الجهاز العصبي أو عدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات . غير أن بعض الأخصائيين الاكلينيكيين يرون أن عيوب النطق في حشد ذاتها تشكل العامل الرئيسي في صعوبات القراءة بالنسبة لبعض الأطفال .

ويلاحظ مونرو Monroe (١٤١) أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة بما يسببه من خلط في كل من الأصوات التي يسمعها الطفل صادرة عن الآخرين والأصوات التي يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها . وتوصل بوند Bond (٢٢) من خلال العمل الاكلينيكي والبحاث إلى أن طرق تعليم القراءة التي تتطلب نطق كل حرف على حدة ثم دمجها معاً قد ينشأ عنها صعوبات بالغة ومشكلات عديدة في حالة التلميذ الذي يعاني من عيوب النطق ، وإذا كان التلميذ يعاني أيضاً من ضعف في السمع فإن حدة المشكلة تزداد بالنسبة له ، أما طرق تعليم القراءة التي تؤكد على تحليل معنى وشكل الكلمة فإن من شأنها أن تعين وتفيد هذا التلميذ وتلغفه للتقدم بسرعة أكبر في القراءة .

وقد يتولد عند التلميذ الشعور بالحيرة والارتباك حين يسمع كلمات معينة تنطق بها أثناء القراءة الجهرية بطريقة تختلف عن طريقة النطق بها عند متابعة قراءة تلميذ آخر في كتابه . ولا يؤثر هذا الارتباك في علاقة شكل الحرف بصوته فقط بل يتعدى ذلك فيؤثر في فهم التلميذ للمادة المقررة، وبل تلك يجد الطفل نفسه في حيرة متزايدة أمام طريقة نطق الكلمات وكذلك أمام ما تعنيه ..

وينزعج بعض التلاميذ ذو بعض مشكلات النطق عندما يطلب منهم القراءة بطريقة جهرية ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق وكراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة الجهرية . وتكشف الخبرة والممارسات الأكاديمية عن أن كثيراً من التلاميذ الذين يعانون من عيوب النطق (حتى إذا كانت هذه العيوب ضئيلة ويمكن ملاحظتها بصعوبة بالغة) يصرون على عدم رغبتهم في القراءة الجهرية ويبدون ميلاً شديداً نحو القراءة الصامتة . وتظهر الخبرة الأكاديمية أيضاً أن إصرار المعلم على قيام التلميذ بالقراءة الجهرية يؤدي ببعض التلاميذ الذين يعانون من عيوب النطق إلى الكراهية الشديدة لجميع أنواع القراءة .

ويرى بوند (٢٢) ومونرو (١٤١) - من خلال نتائج بحث قاما به - أن عيوب النطق لا ترتبط بإنجازات التلميذ في القراءة الصامتة لكنها ترتبط بالعجز أو الضعف في القراءة الشفهية . وتدل بعض الشواهد على أن أقوى هذه الارتباطات توجد بين عيوب النطق والضعف في القراءة الجهرية عندما يصاحبها قدر كاف من القراءة الصامتة .

وعادة ما يحتاج التلميذ الذي يعاني من عيوب في النطق إلى بعض الرعاية المتخصصة لعلاج حالته بالإضافة إلى برنامج مناسب للقراءة . وننصح هنا بالتركيز على تحليل الكلمة شكلاً ومعنى مع الاهتمام بالقراءة الصامتة . وقد تنشأ صعوبات أخرى عند تصميم برنامج للقراءة لمثل هؤلاء التلاميذ إذا لم

يقتصر الأمر على عيوب النطق وشمل عوامل أخرى تتعاق بالضعف في النمو العقلي وإصابة الجهاز العصبي ومشكلات التمييز السمعي .

(تناول الفصل الثاني عشر بعض الطرق المقترحة لتصميم التعليم المناسب لهذه الحالات) .

مشكلات الصحة العامة :

إن تعلم القراءة عملية صعبة بل وشاقة أحياناً ويحتاج تعلم القراءة إلى أن يكون المتعلم يقظاً ومنتبهاً ونشطاً في عملية التعلم ، وأى عرض جسماني أو عضوى من شأنه الإقلال من نشاط وحيوية التلميذ سيشكل حتماً عائقاً يحول بينه وبين التركيز أو المساهمة بشكل مستمر في عملية التعلم .

الأمراض المزمنة وسوء التغذية

و غالباً ما لا يكون في استطاعة الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة أو من سوء التغذية التركيز والانتباه لفترة طويلة في الأنشطة التعليمية المختلفة. وأغلب الظن أن هؤلاء الأطفال يفوتهم الكثير مما يلزم لهم بسبب الغياب المتكرر ، ونتيجة لذلك يصبح التعلم بالنسبة لهم عملية صعبة بدرجة كبيرة . وعندما تنضوى عملية تعلم القراءة على بيلك جهد إضافي للحاق بما فاتهم طيلة الأسبوع ، مع الإحساس بالقلق والجهل بالوسائل لعلاج تخلفهم ، بالإضافة إلى ضعف الحالة الصحية العامة من إجهاد ووهن ، وسوء التغذية . وليس من الغريب أو المستبعد أن يبدأ هؤلاء الأطفال في كراهية في القراءة وتجنبها .

والآن ، ما هو دور المعلم ومسئوليته بالنسبة لضعف حالة التلميذ الصحية وما يعانيه من سوء تغذية وما يؤدي إليه هذا كله من تكرار مرات الغياب ؟

١ - في حالة الشك في المستوى الصحي العام للتلميذ لابد من قيام كل من المعلم والمعرضة المقيمة وأولياء أمره والأطراف المعنية الأخرى بالالتقاء ومناقشة المشكلة وإتخاذ القرار المناسب لإزائها ، الذي قد يكون في أغلب الأحيان إحالة الطفل للفحص الطبي وتشخيص حالته ، وفي هذه الحالة لابد من موافاة الطبيب أو لجنة الفحص والتشخيص بتقرير عن طبيعة سلوك الطفل في كل من البيت والمدرسة التي استدعت إحالة التلميذ إليها .

٢ - بالرغم من سوء التغذية مازال مشكلة هامة لبعض الأطفال ، إلا أن المدارس قد بذلت من الجهد الشئ الكثير لمواجهة هذه المشكلة وذلك عن طريق البرامج الغذائية وتوفير بعض الوجبات للتلاميذ ، بل إن بعض المعلمين ممن يتبنون أساليب خاصة لتعديل السلوك يملكون بعض التلاميذ بكميات محدودة من الأطعمة المغذية كجزء من البرامج التعليمية .

٣ - وفي حالة التغيب عن المدرسة ، يكون المعلم مسئولاً عن توفير نوع من الرعاية الخاصة تعالج مافات الأطفال تحصيله أو اكتسابه من المهارات بحيث تجنبهم الشعور بالارتباك أو القلق أثناء متابعتهم للدروس مع زملائهم ، وقد يرى المعلم تبعاً للظروف - توفير هذه الرعاية بشكل مباشر ، أو اللجوء لمساعدة وعون أشخاص آخرين داخل المدرسة أو الاعتماد على تعاون الآباء معه لعلاج هذه الحالة .

الإجهاد العام

من الموصف والمحزن في كثير من الحالات في عيادات القراءة الاستماع إلى شخص يعاني من التعثر في القراءة والإجهاد المزمن وهو يروى أحداث فيلم تليفزيوني عرض في ساعة متأخرة من الليل . وهذه الحالات كثيراً ما تكشف عنها الأسئلة التي يوجهها الأخصائي للتلميذ فبقيت منها أنه

يشاهد التلفزيون لفترات طويلة قد تمتد عادة لساعات متأخرة من الليل ، وفي مثل هذه الحالات لا بد من مناقشة العادات المتعلقة بمشاهدة التلفزيون مع والديه ومع الطفل نفسه ، وغالباً ما يمكن تغيير هذه العادات ، وأحياناً قد يكون من الصعب ذلك ، ويميل المرء للاعتماد وقد يكون على حق في أن صعوبة القراءة في بعض الحالات ترجع إلى مشاهدة التلفزيون بكثرة أو إلى عوامل أخرى تعوق المشاهد عن أخذ قسط مناسب من الراحة « أن المبالغة في مشاهدة التلفزيون أو مزاوله الأنشطة الأخرى قد يكون في حالات أخرى وسيلة يلجأ إليها الطفل للهروب مما يعانيه من إحباط ، بما في ذلك الإحباط الذي يشعر به حين يتعثر في القراءة .

إضطرابات الغدد :

نعرف منذ فترة طويلة الكثير عن علاقة إضطرابات الغدد وخاصة اختلال الغدة الدرقية في القيام بوظيفتها - بعدم القدرة على القراءة . وغالباً ما يؤدي قصور الغدة الدرقية (١) إلى زيادة ملحوظة في وزن الجسم (البدينة) وفي التبلد « الذهني » ، وعلى العكس من ذلك تماماً ، يؤدي إزدياد نشاط الغدة الدرقية (٢) إلى فقدان الوزن والنشاط الزائد والشعور بالإجهاد والضيق أو القلق .

وتتأثر عملية التعلم بدرجة كبيرة في بعض الحالات بالعوامل المترتبة على كلتا الحالتين السابقتين كما تدل على ذلك نتائج الدراسات التي قام بها كسل من هاريس Harris وسيباي Sipay وأولسن Olson وروبنسن Robinson ودراسة مشتركة لوبي وشاكتر Witty & Schacter وقد دلت بعض الدراسات الحديثة على احتمال وجود علاقة بين عدم القدرة على القراءة وهرمون الغدة الدرقية ، وفي إحدى هذه الدراسات لبارك

(1) hypothyroidism.

(2) hyperthyroidism.

وشنيدر Park and schneider قورنت عينات الدم لمجموعة تتألف من ثلاثة وخمسين تلميذاً يجلبون صعوبة في القراءة بعينة أخرى من التلاميذ في نفس السن يجلبون القراءة . وبالرغم من الفحص الطبي للمجموعة الأولى لم يكشف عن وجود أى مرض أو عن وجود أى آثار سالوكية ترجع إلى ازدياد هرمون الغدة الدرقية إلا أنه وجد أن مقدار هذا الهرمون في دم تلك المجموعة مرتفع بالنسبة للمجموعة الثانية ، وبمقارنته نسبة هذا الهرمون بالمعدلات العادية وجد أن جميع أفراد المجموعة التي تجيد القراءة وعشرة أفراد من المجموعة التي لا تجيدها تتفق نسبة الهرمون فيهم مع تلك المعدلات . غير أن نسبة الهرمون في ثلاثة وأربعين تلميذاً من المجموعة التي لا تجيد القراءة كانت مرتفعة عن المعدلات الطبيعية . وتشير بذلك إلى وجود علاقة محتملة بين العجز عن القراءة واختلال العمليات الأيضية (١) ، غير أن هذه النتيجة مازالت في حاجة لبحوث أخرى تدعمها . وعلى فرض أن الاختلافات في العمليات الأيضية مرتبطة بشكل عام بصعوبة القراءة ، فلا بد من معرفة ما تؤدي إليه بالتحديد ودرجة ارتباطها بصعوبة القراءة أو أن دورها يقتصر على إحداث نوع من التوتر عند صعوبة القراءة ، ولا بد أيضاً من معرفة ما إذا كان لهذه الاختلافات الأيضية من تأثيرات في الحالات الطبية والحالات التعليمية .

أما في الحالات المؤكدة لقصور الغدة الدرقية فقد أشارت عدة دراسات قام بإحداها ويقي وشاكر Witty & Schacter ، وقام بالأخرى أوستن وبوش وهوبنر Austin/Bush/Huebner إلى أنه عند تلقي الأطفال للرعاية والعلاج الطبي السليم فإنهم يحرزون تقدماً ملحوظاً في القراءة ، وعلى ذلك لابد من إحالة أى طفل عند الاشتباه في وجود أعراض الاختلال الوظيفي للغدة الدرقية أو أى اضطرابات في وظائف الغدد الأخرى إلى الفحص الطبي :

(١) metabolism : مجموع العمليات الحيوية لبناء البروتين والازم في الخلية .

قصور الجهاز العصبي .

يتعرض عدد قليل من الأطفال الذين لم يكتسبوا بعد القدرة على القراءة لبعض الأنواع المعروفة من الأمراض التي تصيب المخ وذلك قبل أو أثناء أو بعد مولدهم ، ويعانى بعض هؤلاء الأطفال من حالات معوقة ، مثل فقدان القدرة على الكلام aphasia ، أو شلل المخ cerebral palsy أو من تأخر في النشاط العقلي بدرجة ملحوظة ، أو من شكل أو آخر من حالات الضعف الحركي ، ومن الواضح حاجة هؤلاء الأطفال للرعاية الطبية المتخصصة ولبرامج تعليمية خاصة وقد تكون درجة إعاقة بعض الأطفال أقل من غيرهم إلا أنهم أيضاً في حاجة لمثل هذه الرعاية والبرامج . وقد لا تختلف البرامج المعدة لتعليم القراءة لهؤلاء الأطفال كثيراً عن البرامج العادية الموضوعة على أساس الفروق الفردية . وتشير بعض الدراسات الحديثة لطيفة الخدمات التعليمية والطبية بجنيف (٥) إلى أن بعض إصابات المخ المعروفة ما لم تكن خطيرة - غالباً ما تؤدي إلى التأخر الدراسي . وتشير أيضاً إلى أن كثيراً من الأطفال ممن يعانون من إصابات في المخ يحرزون تقدماً ملحوظاً في القراءة .

ويتناول الفصل الثاني عشر طرق ملامحة البرامج التعليمية لمثل هذه الحالات .

ولقد أمتد الاهتمام بدراسة بعض إصابات المخ المعروفة ليشمل ما قد تؤدي إليه هذه الإصابات من نتائج تؤثر في القدرة على تعلم القراءة . ولعدم توافر الأدلة الطبية القاطعة لا يتعدى الأمر الاشتباه في وجود إصابة ما بالمخ . وقد أدى هذا إلى ظهور بعض المصطلحات مثل الديسليكسيا

(٥) Geneva-Medico-Educational Service.

Dyslexia أو القصور القرائي (٥) والتأخر في القراءة المبكرة ، وإصابات المخ الأولية ، وتأخر النمو .. وغيرها . ويرى كل من بندر (٨) Bender وكريتشلي Kritchley (٤٦) وراينوفيتشي Rabinovitch ، وغيرهم أن هناك نوعاً من إصابات الجهاز العصبي يختلف عما هو معروف من أمراض المخ ، وقد تكون هذه الإصابات مسئولة عن صعوبة القراءة ، وقام بالو وروبن وروزن Balow/Rubin/Rosen (٥) بدراسة أشارت نتائجها إلى ارتباط بعض إصابات الجهاز العصبي التي لا يمكن الكشف عنها أثناء الحمل أو الولادة بالعجز القرائي لبعض الأطفال فيما بعد، ويؤكد رورك (١٦٦) Rourke من خلال بعض الدلائل التي توصل إليها على ارتباط العجز القرائي بقصور الجهاز العصبي وعجزه عن القيام بوظيفته بالرغم من عدم وجود إصابات معروفة في المخ .

— ويستعرض سبائك Spache (١٨٤) عدداً كبيراً من البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين إصابات الجهاز العصبي المشتبه فيها والعجز القرائي ، فيحذر من التسرع في الربط بين جميع أنماط العجز القرائي وإصابة الجهاز العصبي على أساس الاشتباه ودون التأكد بشكل قاطع من إصابة المخ أو خلل الجهاز العصبي ، كما يؤكد إسوم Isom (١١٢) على أهمية تحري الدقة عند تقدير درجة النمو العصبي للطفل وربطه بالقدرة على القراءة . ومن خلال معالجته للدراسات السابقة عن الجهاز العصبي والقراءة يشير إسوم إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من بعض الأعراض المتعلقة بإصابة الجهاز العصبي لا يجدون صعوبة في القراءة ، ويعجز البعض الآخر عن القراءة بدرجات مختلفة . ويخلص من ذلك ضرورة إجراء بعض البحوث المقارنة تتناول الأطفال العاجزين عن القراءة والأطفال الذين يعانون من أشكال

(٥) Dyslexia :

ويقصد بها الضعف الشديد في القدرة على القراءة الناجم عن خلل في المخ .

(م ١٠ - الضعف في القراءة)

العجز الأخرى وذلك في ضوء الأعراض المرضية للجهاز العصبي، وفي دراسة مشابهة قام بها لارسن **Larsen** وتيلمان **Tillman** وروسي **Ross** وساتز **Satz** وكاسين **Cassin** وولكين **Wolkin** (١٣٠) وجلبوا أنه حيث أحييت مجموعة تضم مائة طفلا لم تكن إصابة الجهاز العصبي في العاجزين عن القراءة بأكثر منها في الذين يستطيعون القراءة .

وفي دراسة مقارنة لبلاك **Black** تناولت أطفالا عاجزين عن القراءة تم تقسيمهم إلى فئتين لإحداهما تعاني من أعراض الحلل الوظيفي للجهاز العصبي ، والأخرى خالية من هذه الأعراض ، ولم تؤدي هذه الدراسة إلى أي فروق دالة بين الفئتين في شدة العجز القرائي أو في المجالات المعرفية أو السلوكية ، واستنتج « بلاك » أن ما يشبه فيه من خلل في وظيفة الجهاز العصبي لا يمثل عاملا هاما عند وضع البرامج التعليمية العلاجية للعجز القرائي « وقام بلاك أيضا بمقارنة بعض الأطفال ممن يشبه في وجود خلل وظيفي في جهازهم العصبي بأطفال يعانون من إصابات معروفة في المخ ، فوجد مرة أخرى ، أن المجموعتين تتشابهان في الأنماط السلوكية والمهارات المعرفية وطبيعة المشكلات التعليمية ، وأن هذا التشابه لا يدعو بالتالي إلى اختلاف البرامج التعليمية العلاجية لكل من الحالتين السابقتين . بل ويذهب بلاك إلى أن هذه البرامج لا ينبغي أن توضع في ضوء احتمالات التشخيص للجهاز العصبي ، بل على أساس الحاجات التعليمية لكل طفل على حده .

ونحن نرى أنه لا بد من تحويل التلميذ إلى وحدة الفحص العصبي في الحالات الآتية :

١ - التناقض الكبير بين التوقع القرائي للطفل أى القدرة على القراءة المتوقعة بالنسبة لمرحلة نمو التلميذ وبين قدرته الفعلية بالرغم من توافر الخبرات التعليمية المناسبة .

٢ - التقدم البطيء للتلميذ في برامج القراءة المُعدّة لعلاج التناقض بين ما هو متوقع في مرحلة نمو معينة وبين (ما هو فعلي) أى القدرة الفعلية .

ومعلم القراءة لابد له من الإلمام بالإجراءات العملية التى ينبغى أن يتبعها عند الاشتباه في وجود سبب عصبي للضعف القرائي ، وتتضمن هذه الإجراءات الخطوات التالية :

- تتطلب الخطوة الأولى إحالة التلميذ للفحص العصبي لدى طبيب الأطفال لما له من خبرة شاملة بالحالات الطبيعية والمرضية للجهاز العصبي ووظائفه . وفي كثير من الأحوال لا تظهر أى أعراض لإصابات الجهاز العصبي ، بل لا تعدى الحالة كونها عجزاً بدنياً . وقد يشير الفحص المبدي إلى إصابة الجهاز العصبي ، وفي الحالة الأولى يتخذ العلاج المناسب الذى يقرره الطبيب لتحسين معدل التلميذ في التعليم ، أما في الحالة الثانية التى يرجع العجز القرائي فيها إلى إصابة الجهاز العصبي فلا بد من التخطيط الدقيق لعملية التدريب على القراءة في ضوء التشخيص لنواحى القصور لسكل تلميذ على حده وما يحتاجه من عناية في جانب معين . وسنعرض لمناهج التشخيص الدقيق لمشكلات القراءة وأساليب علاجها ابتداء من الفصل السادس وحتى السادس عشر .

ويتعين على المعلم عند ملاحظة أن التلميذ يتقدم في القراءة بمعدل يقل كثيراً عما هو متوقع منه إيجاد الوسائل المناسبة لإشعار التلميذ بما حققه وإعطائه الثقة بما يستطيع أن يحققه من تقدم ، وتدل الخبرة الأكاديمية على أن التلاميذ المعوقين عصبياً مع تفاوت معدل ذكائهم بين ما دون المتوسط وفوق المتوسط ، يتحسنون في القراءة بمرور الوقت ، إلا أن تعلم القراءة بالنسبة لكثير من هؤلاء التلاميذ عملية كريمة ومحبطة أحياناً ، وتدرّس هؤلاء التلاميذ القراءة ليس بالأمر السهل إلا أنه ممكن ،

ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلاً دون تعليمهم القراءة ، فهي أمر حيوى فى حياتهم المستقبلية .

الهيمنة الجانبية (أو سيطرة عضو على عضو آخر) :

من القضايا التى مازالت مثاراً للجدل ظاهرة الهيمنة الجانبية أو السيطرة الحزئية Iaterrai dominance أو تفصيل إستخدام إحدى اليدين .أو العينين على الأخرى وعلاقة هذه الظاهرة بالعجز القرائى . ومن الصعب مناقشة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع إلا أننا منشر إلى الاتجاهات الرئيسية فى هذا المجال وتقييم نتائج كل منها على حدة .

يشير مصطلح الهيمنة الجانبية إلى تفضيل إستخدام عضلات جانب ما من الجسم بشكل دائم . ويظهر هذا عند إستخدام إحدى اليدين وتفضيلها على الأخرى عند تناول الأشياء التى تحتاج لمهارة معينة وتظهر أيضاً عند تفضيل إحدى العينين وإستخدامها مثلاً فى موقف يتطلب التصويب على المرعى أو الفحص الميكروسكوبى بإستخدام جهاز ذى عدسة عينية واحدة . أما الهيمنة المتعاكسة crossed dominance وهى ظاهرة أقل شيوعاً عن سابقتها . فتشير إلى تفضيل إستخدام إحدى العينين مع إحدى اليدين فى جهتين مختلفتين من الجسم . وعدد قليل من الناس لا يفضل جهة على الأخرى وتعرف هذه الظاهرة بثنائية المهارة Ambidextrous وتستخدم فيها كلتا اليدين أو العينين بنفس الدرجة من المهارة .

قام أورتون Orton (١٥٠) وهو عالم متخصص فى الأعصاب بعرض نظريته عن « هيمنة » جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقتها بالعجز القرائى . ومن الأمور المعروفة أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على حركة أعضاء الجانب الأيسر من الجسم : وأن النصف الأيسر يتحكم فى أعضاء الجانب الأيمن ويضع « أورتون » إحدى فرضياته ، وهى أن صور المرئيات (أو الحروف أو الكلمات) يتم حفظها فى الذاكرة فى كلا نصفتى المخ الأيمن والأيسر . على شكل صورتين للشئ الواحد ، كما يحدث تماماً فى حالة

المرأة العاكسة . ويرى أورتون أن عملية تعلم القراءة تتضمن تقرير وإنشاء صورة في ذاكرة النصف المسيطر أو المهيمن . وفي حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر - كما يحدث عند تفضيل إحدى اليدين على الأخرى - لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلم القراءة . أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية وتغليب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ . ويتجلى عن هذا الصراع عدم وجود نظام واحد لتتابع حروف الكلمة . فهي أحياناً في اتجاه اليمين وأحياناً في اتجاه اليسار وفقاً لتغليب نصف على الآخر ، ويؤدي ذلك إلى ميل الطفل لعكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة عند القراءة . وبالرغم من تقبل البعض لنظرية «أورتون» إلا أن البعض الآخر من العلماء أنتقدوهم بشكل أو بآخر . فيرى جاستاك (١١٣) مثلاً ، أن «أورتون» ركز إهتمامه على مجموعة من الأغراض ثم أعاد إلى تفسيرها وإحصاءها لنظرية عن الجهاز العصبي . وقام «سباك» Spache (١٨٤) باستعراض وتقييم عدة نظريات تناولت العلاقة بين الهيمنة الجانبية للمخ والعجز القرائي .

ولابد من توخي الحرص عند اتخاذ ظاهرة عكس تتابع حروف الكلمة كدليل على إحدى مشكلات القراءة فكثير من المبتدئين في تعلم القراءة بما فيهم التلاميذ المتفوقين . يميلون بدرجة أو أخرى نحو هذه الظاهرة التي تبرز بشكل واضح في حالة التوتر أو فقدان الثقة ، وتزول مع إهتمام وتشجيع المعلم للتلميذ ، ولا يعنى هذا التقليل من أهمية ملاحظة هذه الظاهرة وخاصة في حالة تكرارها بشكل دائم ، فقد تكون أحياناً دليلاً على العجز القرائي بدرجة كبيرة . ويتناول الفصل الحادى عشر هذه الظاهرة بالتفصيل .

قام ديربورن Dearborn ٥٤ - ٥٣ - ٥٢ - ٥١ بدراسة حالات إكلينيكية تناول فيها العلاقة بين الهيمنة الجانبية والعجز القرائي خرج منها بعدة نتائج تشير إحداها إلى أن الميل نحو إستخدام الأطراف اليسرى أو الأطراف المتعاكسة أو غياب هذا الميل ، يوجد عند التلاميذ الضعاف في

القراءة أكثر مما يوجد عند القراء الجليدين . ويؤكد « ديربورن » على أن صعوبة القراءة قد ترجع إلى ممارسة الضغط على التلميذ لإرغامه على التحول من إحدى اليدين إلى الأخرى . أو قد ترجع إلى عدم تمكن التلميذ من تنمية تفضيلية لواحدة على الأخرى . ويعضد « ديربورن » النتائج الأكلينيكية التي توصل إليها كل من إيمز Eames (٦٥) وكروسلاند Grosland (٤٧) وويبي وكوبل Witty & Kopel (٢٠٢) وتيجاردن Tegarden (٢٠٣) ومونرو Monroe (١٤١) .

لقد قام كوهين وجلاس Cohen & Glass (٤١) بتطبيق اختبار على تلاميذ الصفين الأول والرابع ، فلم يتوصلا إلى أية نتائج ذات دلالة عن العلاقة بين تفضيل استخدام اتجاه معين أو الميل إليه وبين معدل القراءة لتلاميذ الصف الرابع . وكان التلاميذ الضعاف في القراءة في الصف الأول أكثر الأفراد إفقاراً لنزعة تفضيل إحدى اليدين على الأخرى . بل ولوحظ لإرتباكهم وتزددهم في استخدام اليدين بدرجة أكبر من زملائهم المتفوقين . ولم تؤكد الدراسات الأخرى على وجود أية علاقة بين الهيمنة الجانبية ومهارة القراءة حتى في المراحل الأولى . وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسات التي قام بها كل من دوجلاس وآخرين Douglas & others (٦٠) وبينيت Bennett (٩) وهافنر Huefner (٩٨) وتينكر Tinker (٢٠٨) وجيتس وبوند Gates & Bond (٨٦) وويبي وكوبل Witty & Kopel (٢٣٢) وميوهل Muehl (١٤٤) وبالو وبالو Balow & Balow (٤) وبلهونت وبرشي Belmont & Birch (٧) وكولمن ودويتش Golman & Deutsch (٤٣) وهيلرتيش Hillerich (١٠٨) وكوس Koos (١٢٥) وجود جلاس وبارتون Goodglass & Barton (٩٣) .

وقلما تتفق هذه الدراسات في النتائج . ولعل السبب في ذلك أنها تجرى على عينات من المتفوقين والضعاف في القراءة في مواقف تعليمية فعالية لا تعطى مؤشرات إحصائية لها دلالتها عن لإرتباط الهيمنة الجانبية بصعوبة

القراءة بينما الدراسات التي تقوم على حالات متقدمة من العجز التبرأى غالباً ما تعطى مؤشرات عن هذه العلاقة . ونخرج وينتروب Weintraub (٣٢٢) من تحليله لعدة بحوث في الهيمنة الجانبية بنتيجة مؤداها أن العينات التي لا تنضج للدراسة الأكاديمية لا توضح علاقة الهيمنة الجانبية للقدرة على القراءة ، أما طومسون Thomson (٢٠٦) فيشير إلى تغير العلاقة بدرجة ملحوظة بتغير العينات والمناهج المتبعة في الدراسات .

وعند مقارنة الحالات الشاذة من ظاهرة التفضيل أو الهيمنة الجانبية في مجموعة ضعيفة ومجموعة متفوقة في القراءة ، نجد أن كلتا المجموعتين تضم حالات تفضل اليد اليسرى وأخرى ثنائية ، والبعض الآخر يفتقر لأي نوع من التفضيل ، وعلى ذلك قد نفترض أن الحالات الشاذة لظاهرة الهيمنة أو التفضيل وحدها لا تعني بالضرورة عجزاً قرائياً . وأن المتفوقين في القراءة يتغلبون على هذه المشكلة بشكل أو آخر ، وتشكل الحالات الشاذة عن الظاهرة مع غيرها من المعوقات الأخرى عوامل هامة تؤثر في مهارة وقدرة القراءة لدى التلاميذ الضعاف وقد تكون لهذه الحالات الشاذة للظاهرة ذاتها أهمية أكاديمية لبعض التلاميذ .

وينبغي الإشارة هنا إلى بعض الحالات الثانوية المشتقة عن ظاهرة الهيمنة الجانبية ، فالتلميذ الأعسر بطبيعته الذي أرغم على استخدام يده اليمنى قد يتعلم القراءة تحت تأثير عوامل التوتر الناشئة عن إستخدامه ليد « لايفضلها » طيلة اليوم . وحتى دون تعرضه لأي من الضغوط وترك له الحرية كاملة ، يتولد لديه قدر كبير من التوتر عند تفاعله وتعامله مع الأنشطة المدرسية التي تم تصميمها لتمارس باليد اليمنى . ومن أمثلة هذه الأنشطة الكتابة باليد وما يلقاه التلميذ من صعوبة بالغة في أدائها على النحو الصحيح . ولدور المعلم أهمية كبيرة في مساعدة هذا التلميذ بالتعاطف معه وتقدير ظروفه وتوفير التعليم المناسب له ، فمن الخطأ الفادح إرغام التلميذ

الأعسر على التحول إلى استخدام اليد الأخرى وتحمل ثمار هذا الخطأ أما التلاميذ الذين لا يفضلون أيّاً من اليدين فحاجاتهم تختلف نوعاً ما ، فلا بد أولاً من تحديد أي اليدين يفضلونها بشكل خاص ثم يشجعون ويوجهون لاستخدامها بالطريقة السليمة ، ومن الناحية الأكاديمية يرتبط استخدام اليد اليسرى أو عدم تفضيل أى منها بظاهرة إتباع الاتجاه العكسى فى القراءة وذلك للتلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى بدرجة كبيرة .

قياس الهيمنة الحنانية :

من الممكن عن طريق بعض الوسائل البسيطة قياس أو تحديد الميل إلى استخدام إحدى اليدين أو العينين وتفضيلها على الأخرى .

ولاختبار أو تحديد أى اليدين تستخدم فى الأداء أو تناول الأشياء تعد بعض المواقف بحيث تظهر تلقائياً هذه الزعة ، مثل رمى الكرة ، أو قطع الورق ، أو التقاط الأشياء الصغيرة (لاحتجاج لاستخدام اليدين معاً) ، أو دق مسمار أو مسح السبورة أو لإيلاج الحيط فى ميسم الإبرة ، وما شابه ذلك من الأعمال الأدائية الأخرى . وينبغى ألا يتضمن الاختبار أنماطاً من السلوك تعرض التلميذ لنوع من الضغط فى تعلمه ، مثل تناول واستخدام أدوات الطعام أو أدوات الكتابة . بل لابد من توافر الموقف المناسب الذى يتضمن حرية كاملة لاستخدام أى من اليدين ، بشرط أن تكون كلتا يديه حرتين تماماً وأن يكون فى مقدور التلميذ تحريكهما . ولاكتفى باختبار واحد . بل تنوع الأنشطة ثم تنظم النتائج بحيث تؤدى إلى مؤشرات دقيقة عن تفضيل استخدام إحدى اليدين أو استخدامهما دون تمييز .

وعند تحديد تفضيل استخدام أى من العينين عادة ما تجرى اختبارات النظر فيطلب المعلم من التلميذ الإمساك بالقلم فى وضع رأبى وعلى امتداد ذراعه ويحاول مطابقتها على أنف المدرس ، أو يطلب منه النظر إليه من خلال

ثقب في ورقة أو من خلال اسطوانة الورق ، وبذلك يتمكن المعلم بسهولة من تحديد أى العينين تتطابق مع زاوية القلم أو اتجاه الثقب .

ولقد تم إعداد وتصميم عدة أجهزة تقيس الهيمنة الجانبية ، منها اختبار هاريس للهيمنة الجانبية لإحدى اليدين أو العينين . (١)

قصور القدرات العقلية :

قام كل من بلدن (٦) Beldin و بوند وفاجنر Bond & Wagner (٢٦) وكيرك إلكنز Kirk & Elkins وسيوفر من Sewill & Severson (١٧٣) بعدة دراسات أشارت نتائجها إلى أنه بالرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارة القراءة ، وقد تناول هذا الموضوع بالدراسة أيضاً كل من بلاك Black (١٥) و داريل (٦١) Durrell ، وليس من الأمور السهلة تقدير مهارة القراءة أو معدل الذكاء ، فكل منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قياسهما بدقة أمراً صعباً للغاية . ومع ذلك ، فإن التشخيص الدقيق للعجز القرائي وتحديداً لعلاقة بين الذكاء ودرجة مهارة القراءة من الأمور الهامة وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يقل معدل ذكاؤهم عن المتوسط .

وبجند داريل (٦١) Durrell من محاولة الحد من مدى ما يستطيع التلميذ أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة . ذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها في التعرف على التلميذ الذى لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب مع مستوى قدرته . ويعالج الفصل الثالث مظاهر

(1) Harris Test of lateral Dominance (Psychological Corporation, New York City).

النقص بين المستويات المتوقعة للقراءة والمهارة العقلية واستخدام ذلك كبؤشر على العجز القرائي لكل مستوى تعليمي .

يتضح من ذلك أن التلميذ محدود القدرة العقلية يمكنه بل وفي مقصوره أن يستمر في تقدمه في القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت موازنة العملية التعليمية مع حاجاته .

وتدل نتائج الدراسات الأكاديمية على أن الأطفال والشباب ذوي الذكاء المحدود يستطيعون بل ويتمكنون من تعلم القراءة إذا ما توافرت لهم المواقف التعليمية المناسبة . وبالرغم من انخفاض معدل ما ينجزونه بالمقارنة مع غيرهم في نفس المرحلة العمرية ، إلا أنهم قادرون على اكتساب مهارة القراءة وإتقانها والإفادة منها في حياتهم العملية .

أما كيرك (Kirk ١٩٧٢) فيرى أن العجز القرائي قد يرجع إلى انخفاض معدل الذكاء مع الإفتقار إلى البرامج التعليمية المناسبة التي تعين التلميذ على إكتساب المهارات المرحلية التي تمهد بالتدريج للمهارات التالية . ولا يعتبر مثل هذا التلميذ عاجزاً عن القراءة لإنخفاض معدلته في القراءة ولكن لإنخفاض هذا المعدل بدرجة غير متوقعة . ويتناول الفصل الثاني عشر طرق ووسائل ملائمة لتدريس القراءة للتلميذ المحدود الذكاء .

وعندما ينخفض معدل تقدم التلميذ في القراءة عن معدلات زملائه ، قد يرى المعلم في ذلك دليلاً على إنخفاض معدل ذكائه خاصة إذا لم يكن هناك سبب آخر . غير أن هذا الرأي لا يقوم على أساس سليم ، بل كان حريّ بهذا المعلم أن يحيل التلميذ للفحص النفسى ولإجراء الاختبارات النفسية المناسبة مثل قياس وكسلر للذكاء (النسخة المنقحة) Wechsler Intelligence Scale for children أو الإختبار المعدل من ستانفورد - بينيه للذكاء . ولا ينبغي تطبيق أو استخدام نتائج اختبارات الذكاء الجماعية

التي تتوقع من التلميذ أداء يتناسب مع مقنضياتها ، فالتلميذ الذي لا يستطيع القراءة بصورة جيدة لا يمكن له التعامل مع هذه الإختبارات .

الملخص :

يشير هذا العرض السريع إلى أن العناصر الجسمية قد تكون عاملاً يسهم في العجز القرائي ، غير أن كثيراً من نتائج الدراسات والبحوث لم تكن قاطعة أو حاسمة بالنسبة لهذه القضية ومن الواضح أن من النادر إن لم يكن من المستبعد أن يكون عامل واحد بمفرده مسئولاً عن إحداث العجز القرائي .

ذلك أن العجز القرائي كما أكدنا خلال هذا الفصل يوجد نتيجة عوامل كثيرة تجتمع معاً وتكون نعطاً يؤدي إلى العجز في القراءة .

ويوجد تفصيل أكثر وقائمة مختارة بالمراجع في نهاية الفصل التالي .

الفصل الخامس

أسباب العجز القرائي

الاسباب الانفعالية والبيئية والتربوية

الفصل الخامس

أسباب العجز القرائي

الأسباب الانفعالية والبيئية والتربوية

استعرضنا في الفصل السابق عدداً من الحالات الجسمية التي قد تؤثر في العجز القرائي ، ونبحث في هذا الفصل عدة عوامل إنفعالية وبيئية وتربوية ونحاول الوقوف على تأثير كل منها في العجز القرائي .

التوافق مع الذات ومع المجتمع :

عند مقارنة سلوك التلاميذ العاجزين عن القراءة مع غيرهم من التلاميذ العاديين ، تظهر عدة فروق في عامل التكيف مع الذات والمجتمع ، فالتلاميذ الذين يشلون في تعلم القراءة وإتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض سوء التوافق الإنفعالي والاجتماعي بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من التلاميذ الموفقين في دراستهم . ومع تفلوت درجة ونوع هذه الأعراض ، كان من الصعب حتى الآن تحديد نمط واضح لهذه السمات أو الأعراض التي تميز التلاميذ الضعاف في القراءة عن غيرهم . بل كان من الصعب أيضاً تحديد العلاقة التي تربط بين المشكلات الانفعالية ومشكلات القراءة ، وإلا أنه من الشائع والمألوف أن المشكلات الشخصية والاجتماعية تعوق منذ البداية التقدم في تعلم القراءة وإتقانها .

وعند الالتقاء مع حالات العجز في العيادات المتخصصة ، سرعان ما يتضح أن هؤلاء التلاميذ يبذلون جهداً كبيراً لتعلم القراءة تحت عوامل عديدة من التوتر ، وفي قاعات الدرس أيضاً تظهر علامات التوتر بشكل أو آخر على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية ، فينتاب بعضهم الحجل

والقلق ، وينتاب البعض الآخر تشتت الذهن وعدم القدرة على التركيز . وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى بعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر وغالباً ما يفترق هؤلاء التلاميذ إلى الثقة بالنفس ، فتشبط همهم بسهولة ويستسلمون لليأس مع لزيادة صعوبة الموقف التعليمي ، والشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ العاجزين عن القراءة معرضين للاستشارة فيميلون للسلوك العدواني بهدف لفت النظر إليهم والاستمخاوذ على إعجاب الآخرين ، إلا أنه سلوك دائماً ما يأتي بنتائج عكسية تماماً نظراً لما يسببه من فوضى واضطراب في قاعة الدرس .

ويتعين على المعلم لزاء هذه الحالات القيام بمساعدة هؤلاء التلاميذ وإرشادهم للسلوك المناسب في قاعات الدرس بما يعود عليهم وعلى باقي التلاميذ بالفائدة ، ومن الأمور الهامة هنا - كما يشير جيتس (٨٣) Gates في دراسة له منذ عدة سنوات - أن ندرك أن حالة عدم الاتزان الانفعالي ليست ثابتة بل تتغير من وقت لآخر ، وعلى المعلم أن يلاحظ ظهور أعراض المشكلات الانفعالية أو مشكلات التوافق ويحيلها إلى المتخصصين في الطب النفسي أو إلى الأخصائيين الاجتماعيين ، ومع كل ما تقدم لابد أن نعرف أن كثيراً من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات انفعالية أو مشكلات التوافق لا يتعلمون القراءة فحسب بل ويفرقون فيها أيضاً .

دراسات عن العلاقة بين العجز القرائي وسوء التوافق مع الذات أو المجتمع :

عند مقارنة مجموعة من التلاميذ ضعيفة في القراءة مع مجموعة أخرى تتفهم عادة ما تشير النتائج إلى وجود أعراض سوء التوافق مع الذات عند نسبة كبيرة من تلاميذ المجموعة الأولى ، وقد لا تكون هذه الاختلافات كبيرة بين المجموعتين (أنظر بينيت (٩) Bennett ولاد (١١٨) Ladd أما سورنسن Sonson (١٨٢) فيري أن التلاميذ الذين يعجزون عن القراءة

في الصفوف الأولى يتولد لديهم الشعور بالقلق ، ويعانون من سوء التوافق مع الذات أو المجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة في نفس الصفوف الدراسية ، وقام زيمومان والبراند (٢٣ ، Zimmerman & Allebrand) بدراسة لتوضح من نتائجها أن التلاميذ الضعاف في القراءة بالمقارنة مع من يتقنونها ، يعترفون طواعية بما لديهم من شهور بإنخفاض المهمة وعدم الكفاءة وسرعة الإثارة . وتوصلت جان (٨٠) Gann إلى أن سلوك التلاميذ الضعاف في القراءة يتم بدرجة من السلبية تفوق ما لدى التلاميذ العاديين ، ووجد ستيفنس (١٩٣) Stevens أن تلاميذ الصف الرابع الذين يتلقون برامج علاجية في القراءة أقل من غيرهم من ناحية التفيل الاجتماعي في بيئة الصف ومن ناحية مفاهيم الذات . وباستخدام مقاييس مختلفة للمفهوم الذاتي self-Concept وجد هيربرت ، (١٠٥) Herbart وكلمك بونلرجاست وبندر (١٥٦) Prendergast & Binder أن تلاميذ الصف التاسع ذوي الدرجات المنخفضة في القراءة يتولد لديهم أيضاً مفهوم عن الذات بدرجة منخفضة .

ومن خلال مقارنة المجموعات بعضها ببعض . يشعر التلاميذ الضعاف في القراءة بانخفاض كفاءتهم باللغة لمن يتقنونها ويعانون من المشكلات السلوكية بدرجة أكبر . وينبغي هنا ألا نفعل أن كثيراً من التلاميذ المتقنين للقراءة تظهر عليهم أيضاً بعض أعراض عدم التوافق في الشخصية (١) وعدم الكفاءة أو صورة أو أخرى من مشكلات التوافق .

وتدل نتائج بعض البحوث على أن بعض التلاميذ الضعاف في القراءة يظهرون سمات سلبية أكثر من غيرهم . فقد وجد كارلسن (١١٩) Karlsen أن التلاميذ الذين يقرأون كلمة بكلمة يأتي ترتيبهم في المستويات الدنيا

(١) Personality maladjustment.

(م ١١ - الضعف في القراءة)

بالنسبة للأتباء والدافعية والثقة الاجتماعية ، بينما ترتفع هذه المستويات للتلاميذ الذين يقرأون وحدات لها معنى .

وقد عنت بعض الدراسات ببحث الآثار المترتبة على مشكلات التوافق في القراءة ، فقام « فلدهيوزن » و « ثurstون » و « وبنسج » (٧٤) Feldhusen , Thurston & Benning بمقارنة مجموعة من التلاميذ ذات ميول نحو السلوك العلواني بمجموعة أخرى عادية في ضوء معدلات التحصيل الدراسي بعد خمس سنوات من بدء البحث لكل من المجموعتين وأشارت النتائج إلى انخفاض هذه المعدلات في المجموعة غير المتوافقة بدرجة أكبر من المجموعة ذات التوافق العادي ، أما وتبرج وكليفورد Wettenberg & Clifford (٢٢) فقد قاما بدراسة العلاقة بين مفهوم اللات لدى تلاميذ رياض الأطفال ومعدلاتهم التحصيلية عند بدء تعلم القراءة ، ووجدوا أن معدلات تحقيق اللات في إحراز النجاح عند بداية تعلم القراءة إيجابية وتفرق كثيراً معدلات الذكاء . ويخرج الباحثان من ذلك بنتيجة هامة هي ارتباط مفهوم اللات بمعدلات التحصيل في القراءة في علاقة سلبية . ويؤيد بلاك (١٧) Black هذا الرأي ، فيرى أن التلاميذ الذين يواجهون مشكلات قرائية معرضون لاكتساب اتجاهات سلبية نحو اللات ، ويلاحظ ارتفاع درجة هذه السلبية بين التلاميذ الكبار الذين يعانون من مشكلات قرائية عنها في التلاميذ الصغار .

وتشير عدة تقارير منشورة عن دراسات إكلينيكية إقام بها روبنسون Robinson (١٦٤) جيتس (٨٢) Gates ، وبرد (١٣) Bird ، وبلانشارد Blanchard (١٩) ووي وكوبل (٢٣١) Witty & Kopel ومارتن Martyn (١٤٠) إلى ارتفاع نسبة ظاهرة المشكلات الإنفعالية بين الحالات الإكلينيكية للعجز القرائي ، وتشمل الشخصية المعوقة للتعلم على عناصر عديدة منها : الانطواء ، والاستغراق في التأمل ، والحبلى

والإفتقار إلى الثقة بالنفس ، والخوف من أى نشاط يتضمن القراءة ،
والعدوانية نحو عملية القراءة ، والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان
والتشجيع ، والتوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضى ،
والإبعاد عن الجماعات والمهروب المتكرر من المدرسة ، والاستسلام
السريع ، وفى حالات قليلة ظهرت علامات السلوك التعويضى الإعجابى
مثل الرسم أو التمثيل أو بعض الأنشطة الأخرى .

وبالرغم من نجاح دراسات الحالة فى إيجاد صلة وثيقة بين مشكلات
التلاميذ الإنفعالية ومشكلاتهم فى تعلم القراءة ، إلا أن الدراسات المقارنة
لسمات الشخصية عند كل من التلاميذ الضعاف فى القراءة والمتفوقين فيها
فشلت فى التوصل إلى وجود اختلافات أو فروق ثابتة بين المجموعتين .
ويرى هاريس وسيباى Harris & Sipay (١٠٠) أن هذا الفشل قد
يرجع إلى خطأ الأساس الذى قامت عليه محاولات إيجاد نمط سائد للشخصية
أو إلى ظاهرة سائدة بين حالات العجز القرائى ، (ص ٣٠) .

والقراءة الصحيحة تتطلب وتحتاج إلى تركيز مستمر ، فمشكلات
التلميذ الإنفعالية لا تعوقه عن الإلتباه والتركيز فقط ، بل وتؤثر أيضاً فى
تعلمه القراءة ، ويعرض هاريس وسيباى أنماطاً مختلفة من المشكلات
الانفعالية التى تسهم فى العجز القرائى مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة
والعدوانية الصريحة وعدم الاستعداد للقراءة وتحويل المشاعر السلبية
العدوانية للقراءة إلى أمور أخرى ومقاومة أى نوع من الضغط والتعلق
بالآخرين والإعتماد عليهم والإحساس السريع باليأس والتشتيت الزائد
للإلتباه والقلق المفرط والاستغراق فى أحلام اليقظة . وعلى الرغم من
تشابه المشكلات الانفعالية فى بعض الحالات إلا أنها تتخذ أشكالاً وأساليب
مختلفة مما يستحيل معه محاولة تجميعها فى عدد محدود من الأنماط . ويثبت
بلانشارد (١٩) Blanchard أن حالات القراءة لا تنظم فى أنماط منفصلة
تماماً . ويؤكد على ضرورة ملاحظة أن مشكلات القراءة قد تنشأ عن

أسباب عديدة ، وأنه كلما كثرت العوامل المعوقة كان احتمال ظهور العجز القرائى بل درجة أكبر .

الشعور والإحساس بالفشل ونتائجه :

إن عدم تمكن التلميذ من تعلم القراءة بشكل مرض يعنى الإحباط الشديد بالنسبة له . وعندما تودى محاولاته الفاشلة فى القراءة إلى إظهاره فى وضع غير لائق فإن ذلك يودى إلى شعوره بالحجل . ويودى استمرار شعوره بالفشل ثم الإحباط وعدم الأمان والطمأنينة إلى عدم التوافق الانفعالى (سورنسون (١٨٧) SORNSON) وبعض هؤلاء التلاميذ يتكون لديه بسهولة قناعة بأنه غيبى . ومثل هذا الشعور يعزز لإتجاه زملائهم وأولياء أمورهم بل ومعلمتهم إذا فشلت فى فهم المشكلة الحقيقية . إن التلميذ عاجز عن القراءة ييغضها ويتحين الفرصة لتجنبها ، ويودى الفشل أحياناً إلى أن يصبح التلميذ سريع الحجل وهروبياً ويستسلم أحياناً لأحلام اليقظة . وفى بعض الحالات الأخرى يعبر بعض الأطفال عن شعورهم بعدم الأمن ببعض العادات العصبية ، مثل قضم الأظافر ، أو بالمرض الذى تحركه عوامل نفسية مثل الصداع ، ويلجأ البعض الآخر من هؤلاء التلاميذ إلى أشكال مختلفة من السلوك غير الاجتماعى للتعويض عن إحساسهم بالتقص .

إن تكامل شخصية التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة تولد لديهم رغبة قوية لتعلم القراءة فيسعون للتفوق فيها وكسب إعجاب الآخرين . ومع ذلك قد يعنى تعلم القراءة لبعض هؤلاء التلاميذ شعوراً بالفشل والإحباط أمام ما يعترضهم من مشكلات قرائية . ويودى حرمانهم من التقدير إلى الإحباط والشعور بالفشل . وهذا يودى بدوره إلى التأثير فى الجانب الإنفعالى وما يتبعه من عدم توافق الشخصية وعدم التوافق الاجتماعى ، وبذلك يرتبط العجز القرائى بعدم توافق الشخصية .

سوء التوافق الإنفعالي والمعجز القرائي :

في كثير من الأحيان يكون الطفل غير مستقر إنفعالياً حتى قبل التحاقه بالمدرسة ، وقد يكون السبب الرئيسي لسوء التوافق ما تعرض له هذا الطفل في بيئته من تقاليد أو خبرات وأحداث أليمة . ومهما كانت طبيعة هذه الأمياب ومصادرها . فن المؤكد أن بعض هؤلاء التلاميذ يظهرون ما يدل على الإنذفاعية والإتجاهات السلبية وعدم الاستقرار أو الإتران وتشتيت المنحن وإنخفاض الهمة والحماس فلا يعملون لبسذل الجهد الملى تتطلبه عملية تعلم القراءة . ومثل هؤلاء التلاميذ لن يتمكنوا من إحراز أى تقدم فى تعلم القراءة ما لم يتم إحاثهم للعلاج النفسى لإعادة التوازن فى الجانب الإنفعالى .

وقام فروست Frost (٧٨) بدراسة تناولت التلاميذ الضعاف فى القراءة فى إثنين من الفصول الدراسية الخاصة كما تناولت السمات الشخصية التى تميز هؤلاء التلاميذ . ووجد أن ٤٠ ٪ منهم يفتقرون إلى التوافق فى الشخصية ، وأن ٤٠ ٪ يفتقرون إلى الإتران الإنفعالى ومعرضين لعدم التوافق ، وأن الصفة السائدة بين جميع التلاميذ هى الإكتئاب النفسى .

وبفحص النتائج التى توصلت إليها عدة دراسات حول سوء التوافق الإنفعالى كسبب أو عامل لصعوبة القراءة ، وجد أنها متفاوتة بدرجة كبيرة ، وقد قام فرنون Vernon (٢١٨) بفحص عدة دراسات وتبين أن النتائج التى توصلت إليها لا تختلف فحسب بل ويشوبها الغموض فى كثير من الأحيان : فلك أن بعض هذه الدراسات لا تفرق بين المعجز المتوسط والحاد فى القراءة . ويشير إلى ذلك فرنون بقوله : « إن إحدى الصعوبات التى يواجهها الباحث عند تلمسه لنقيجة ما هو الخلط الكبير بين حالات المعجز الأولية التى ترجع إلى أغراض محدودة من سوء التوافق والحالات المتقدمة للمعجز القرائى ، بل إنه لم يتم حتى الآن توضيح العلاقة بين المعجز

القرائى الشديد وسوء التوافق ، وكثير من هذه الحالات لم يجر دراستها حتى الآن بشكل شامل بحيث تؤدى مثل هذه الدراسة إلى نتائج خالية من التضارب والمتناقضات (١٤٧ - ١٤٨) .

سوء التوافق الإنفعالى وأسبابه ونتائجه :

عندما يكون العجز القرائى مصحوباً بأحد العوامل الإنفعالية ، فلا بد من تحديد طبيعة الدور الذى يقوم به سوء توافق الشخصية، وتوضيح ما إذا كان هذا الدور أولياً أو ثانوياً ، ويجمع عدد كبير من الباحثين على أهمية دراسة هذا الموضوع . وتأخذ جان Gann (٨٠) بوجهة نظر متطرفة إذ تعتقد أن أى توتر فى الشخصية يؤثر بشكل غير إيجابى فى عملية القراءة لابد وأنه نشأ فى فترة سابقة على إلتحاق التلميذ بالمدرسة . وتستبعد أن يكون العجز القرائى سبباً لعدم توافق الشخصية ، أما فيرنالد Fernald (٧٥) فهى على الطرف الآخر المناقض . فمن تحليلها للتاريخ الدراسى لثمانية وسبعين تلميذاً يعانون من عجز شديد فى القراءة كانوا يعالجون فى عيادتها وجدت أن أربعة فقط من هؤلاء التلاميذ كانوا يعانون من عدم الإلتزان الإنفعالى قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، أما باقى المجموعة وهم ٧٤ تلميذاً فكانوا سعداء يتسمون بالإلتزان حريصين على التعلم قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، ولم يبد عليهم أية أعراض لتوتر الإنفعالى إلا عند الإحباط الذى كانوا يواجهونه فى فشل محاولاتهم الأولى لتعلم القراءة ومع إطراد تقدمهم فى تعلم القراءة سرعان ما تناقصت حدة سوء توافق الشخصية واختفت تماماً . وهناك دراسة مشابهة لويلكنز Wilkins (٢٢٧) تناولت تحليل ثلاثين حالة كان من بينها حالة واحدة فقط كان العجز القرائى فيها نتيجة لسوء التوافق الإنفعالى فى مرحلة سابقة .

ويتبنى جيتس Getes رأياً مفاده أن أعراض سوء توافق الشخصية تظهر لدى ٧٥ ٪ من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الشديد ،

وأن ٢٥ ٪ من هؤلاء كان العامل الإنفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة ويعنى هذا أن المشكلات الإنفعالية تسهم في فشل تعلم القراءة لدى ٢٥ ٪ من مجموع الحالات ، ويعتبر هاريس وسيباى Harris and Sipay (١٠٠) أن المشكلات الإنفعالية تشكل أحد الأسباب المعوقة لتعليم القراءة . ويتفق معهما روبنسون Robinson (١٦٤) فيرى أن المشكلات الإنفعالية سبب للعجز القرائي ونتيجة للفشل في تعلم القراءة .

ليس من الغريب إذن أن يمثل عدم التوافق الإنفعالي المصاحب للعجز القرائي السبب والنتيجة في آن واحد . وتشير نتائج البحوث وآراء الخبراء والإحصائيين الإكلينكيين إلى أن ما يتعرض له التلميذ في السابق من سوء توافق الشخصية لا يمثل عائقاً لتعلم القراءة إلا في حالات قليلة فقط ، ويدعو أن المشكلات الإنفعالية تمثل في عدد كبير من الحالات نتيجة يؤدي إليها الفشل في تعلم القراءة . ولا تتوافر حالياً معلومات كافية عن نسبة الحالات التي تكون فيها المشكلات الإنفعالية سبباً يعزى إليه العجز القرائي . فبفحص جميع نتائج الدراسات المتوافرة يتضح أن سوء التوافق الإنفعالي يمثل نتيجة للعجز القرائي بدرجة أكبر من كونه سبباً له . ومما يؤكد ذلك إختفاء المشكلات الإنفعالية في معظم الحالات مع زوال أعراض العجز القرائي من خلال التدريس العلاجي .

وعندما يتضمن سوء توافق الشخصية وعدم التوافق الإنفعالي سبب وتأثير العجز القرائي كليهما - كما أشرنا من قبل - فإن التفاعل بينهما يميل إلى أن يكون في حلقة دائرية . وقد تكون العلاقة متبادلة بينهما في حالات كثيرة . فالشعور بالفشل في المحاولات الأولى لتعلم القراءة يؤدي إلى التوتر والإحباط الذي يكون مصحوباً عادة بالشعور بعدم الكفاءة وفي أغلب الأحيان بأنماط سلبية من السلوك . ومشكلات توافق الشخصية والتوافق الاجتماعي الناتجة عن الحالة السابقة تؤدي بدورها إلى إعاقة أى تقدم في تعلم القراءة . وبذلك تتولد حلقة مفرغة من التفاعل يؤدي فيها العجز القرائي

إلى آثار سلوكية وإنفعالية تؤثر وتتأثر بعضها ببعض فتزيد من حدتها وتفاقمها . ويؤيد هذا الاتجاه كل من روبنسن Rbinson (١٦٤) ، وبنيت Bennett (٩) ، ومونرو Monroe (١٤١) ، ولعل من المفيد هنا الرجوع إلى كونت Quant (١٥٩) لمعرفة المزيد عن مفهوم الذات وعلاقته بالقراءة والوسائل التعليمية وبالطرق الفعالة لبناء مفاهيم إيجابية نحو الذات . ويعرض الفصل الثاني عشر لبعض الإقتراحات التي توضح طرق ووسائل مساعدة التلاميذ الضعاف في القراءة وتزيد من درجة الانقباسه والتركيز بما يحقق أهداف القراءة .

الأسباب البيئية :

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على قواه الشخصية وعلى متطلبات برامج القراءة . فالأطفال الذين ينتمون لأسر أو عائلات يسود فيها الترتير قد يبدأون تعلم القراءة كمتعلمين تعساء غير آمنين . والأطفال الذين ينتمون إلى ثقافة مختلفة عن ثقافة المعلم ومختلفة عن تلك التي تصورها المواد التي يقرؤونها قد يواجهون صعوبة غير عادية في التعلم . والأطفال الذين يشعرون بالراحة عندما يستمعون أو يتحدثون لغة أو لهجة تختلف عن لغة أو لهجة المعلم وتختلف عن اللغة الموجودة في كتبهم قد يجدون أن تعلم القراءة يحتاج إلى مطالب غير عادية .

إن بعض الأطفال الذين ينتمون إلى بيوت غير مستقرة أو الذين يضطرون للتكيف مع لغة أو ثقافة مختلفة يتعلمون القراءة بالفعل . وكثير من المعلمين حساسون لحاجات التلاميذ ويكيفون التعلم وفقاً لذلك . ويستطيع كثير من التلاميذ التكيف مع متطلبات التعلم . مع أنه لا بد لهم من بذل جهد إضافي يفوق ما يبذله التلميذ العادي .

البيئة المنزلية :

يأتي بعض التلاميذ من بيئة منزلية يشيع فيها الحب والتفاهم . وتتاح

فيها الفرص لتنمية الفردية ويسود فيها الإحساس بالطمأنينة والأمان، ويأتي البعض الآخر من بيئات تفتقر إلى كل ذلك . بل وتسودها المشاجرات بين الوالدين ، وإهمال الطفل وتجاهل فرديته وتعنيفه أو المبالغة في تدليله والسيطرة الوالدية والقلق أو العدوانية والمنافسة المدمرة بين الأخوة.... ويؤدي كل ذلك إلى التوتر العصبي والإحساس بعدم الأمان ، وتدل الدراسات التي قام بها سيجلر وجينثر Seigler and Gynther (١٧٢) على إزدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت التلاميذ الضعاف في القراءة ، ومن السمات العامة التي لاحظها كرين Grane (٤٥) على هؤلاء التلاميذ معاناتهم من العلاقات الوالدية المتوترة والإهمال ومشاعر الغيرة بين الأشقاء والإنجاهات السلبية نحو المدرسة والتعلم . وقد قام ثاير Thayer (٢٠٤) بتوجيه بعض التلاميذ العاجزين في القراءة كما قام بتوجيه آبائهم أيضاً . ثم قارن بين معدلات تقدم هؤلاء التلاميذ في تعلم القراءة ومعدلات مجموعة أخرى لم تتلق أى توجيه أو إرشاد . فوجد تقدماً ملحوظاً في المجموعة الأولى بينما ظلت المجموعة الثانية دون أى تغيير ، وتدل هذه النتائج على أن تحسين الظروف البيئية يؤدي إلى تحسين معدلات القراءة . وقد ناقش جيتس Gates (٨٥) احتمال حلول سوء توافق الشخصية حين يكون التلميذ مركزاً للصراع بين والدين فيحاول دون جنوى الإبقاء على ولائه لكل منهما . ويتولد عن هذا الوضع إنجابات إنفعالية معينة تزيد من حدة الإحساس بعدم الاستقرار والأمان . وكلها عوامل سلبية لعملية التعلم . وقد يترتب على الصراع الناشئ عن تجزئة الولاء بين والدين في الأمر المخطمة نتائج مشابهة .

إن الإهمال أو إنعدام الفهم المتعاطف قد يولد لدى الطفل الشعور بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه . وإن عدم الاكتراث الواضح من جانب أحد الوالدين أو شدة الإهتمام الزائد بصعوبات الطفل في التعلم قد تسبب قلقاً للطفل وفقدان الثقة . وقد تلجئه إلى السلوك الذي يهدف إلى جذب

الانتباه إليه . وتؤدي المبالغة في حماية الطفل أو السيطرة عليه صعوبات في توافقه. إن مبالغة الوالدين في السيطرة على الطفل يمكن أن تعوقه عن تنمية روح المبادرة . وتؤدي به إلى الإعتماد على غيره لدرجة يصبح معها غير قادر على التعلم باستقلالية . وإذا ما حاول أحد الوالدين السيطرة على جميع أنشطة الطفل بما في ذلك تعلم القراءة فإن الطفل قد يتمرّد على هذه السيطرة وعلى تعلم القراءة أيضاً. إن إهتمام الأب المفرط بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة قد يؤدي إلى قلق التلميذ للدرجة قد يرفض معها تماماً تعلم القراءة . وعندما يقارن تحصيل الطفل في القراءة مع تحصيل أخيه أو أخته فقد يكون لهذه المقارنة إذا كانت في غير صالحه . تأثير سيء . فالطفل الذي لا يستطيع أن يتسابق بنجاح قد يحاول الهروب من المسابقة وقد يرفض الإستمرار في تعلم القراءة :

إن أى نزاع أو اختلاف بين الأب وبين المعلم حول قدرة الطفل على القراءة غالباً ما تكون له نتائج سلبية . مثلاً إذا قام طفل فاشل في إحراز تقدم مرض في القراءة بإبداء ملاحظة مخبط من قدر المعلم ووافق الأب وأبدى ملاحظات سلبية عن المعلم فسيكون للطفل علمه في الفشل في التعلم . إن إتجاه الطفل نحو معلمه قد يتدخل في مستقبل تقدمه في القراءة .

وإن التلميذ الذى يقع تحت ضغط غير عادى من ظروفه المنزلية قد يصبح متعلماً قلقاً غير آمن وقد يسلم أو يتراجع بسرعة عندما تزداد مطالب تعلم القراءة .

ويستجيب بعض الأطفال للضغط المنزلية بالخروج من النظام وفي حالات أخرى معينة تكون النتيجة مختلفة تماماً . فبعض الأطفال قد يجدون أن القراءة تخفف من شعورهم بالقلق وعدم الأمان ويستخدمونها مع النجاح الدرامى كملاذئهم من الضغط المنزلية . غير أن التوتر والضغط المنزلية عادة ما تكون عائقاً للتقدم في القراءة . ويشير أوستن بوش وهيوبر

Austin Bush and Huebner (٢) إلى أنه بالرغم من عوامل منزلية معينة قد أشير إليها على أنها مسئولة جزئياً عن صعوبات الطفل في القراءة فإنه لا يمكن أخذ هذه العوامل على أنها العامل الوحيد المسئول .

إتجاهات الطفل

من المهم أن ينمي الطفل إتجاهات إيجابية نحو المدرسة ونحو معلميه وزملائه ونحو تعلم القراءة . فالإتجاهات السليمة تؤثر بشكل إيجابي في التقدم في تعلم القراءة ، بينما قد تؤدي الإتجاهات السلبية إلى العجز القرائي وتأثر إتجاهات التلميذ نحو القراءة يتوافق الشخص الاجتماعي وظروفه المنزلية وعلاقاته مع أقرانه . كما تتأثر بالعلاقات بين المعلم والتلميذ وبالبرنامج التعليمي . ومع أن معظم الأطفال يحرصون عند بداية التحاقهم بالمدرسة وعلى تعلم القراءة ، فإن بعضهم على نقيض ذلك . وسيكون من حين لآخر أطفال مبتعدون لديهم لسبب أو لآخر إتجاه سلبي نحو التعلم بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص .

وتتطلب عملية تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو القراء لدى هؤلاء التلاميذ أن يكون المعلم لبقاً وصبوراً ومتعاطفاً ومتفهما لظروف التلميذ وأن يكون قادراً على إعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة .

وقد لا يتولد الإتجاهات السلبية نحو القراءة في معظم الحالات إلا بعد تعرض التلميذ لمواقف تعلم القراءة . ويجمع عدد كبير من الباحثين ، منهم لاد Ladd (٣٢٨) وساندن Sandin (١٧٠) على أن المتفوقين في القراءة يكونون إتجاهات إيجابية نحو القراءة ونحو المدرسة ، بينما تكون الإتجاهات سلبية بالنسبة للتلاميذ الضعاف في القراءة . ويؤكد هؤلاء الباحثون على أن التدريس جيد للقراءة ومراعاة الفروق الفردية يؤديان إلى إكتساب التلميذ لإتجاهات الإيجابية نحو تعلم القراءة بل ونحو الأنشطة المدرسية الأخرى وبعبارة مختصرة ، سيحب الطفل المدرسة .

نتائج الدراسات ومضامنها الهامة :

عادة ما يصحب العجز القرائي بعض المظاهر الإنفعالية التي تؤثر بشكل سلبي في توافق الشخصية والتوافق الاجتماعي للتلميذ . وقد يرجع سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية وإلى مجموعة أو أكثر من الضغوط في بيئة التلميذ ، أو إلى فشله في تعلم القراءة ، ولا يتضح حتى الآن مدى تأثير العجز القرائي بسوء توافق الشخصية أو بالعوامل الإنفعالية ، إلا أنه من الممكن الاستفادة من نتائج بعض الدراسات التي نوجزها في النقاط التالية :

١ - يعاني عدد قليل من التلاميذ من المشكلات الإنفعالية وسوء التوافق عند التحاقهم بالمدرسة ويعد أغلب هؤلاء التلاميذ صعوبة في تعلم القراءة .

٢ - تبدأ نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائي الدراسة متمتعين بدرجة جيدة من التوافق والإحساس بالأمان ، ولكن عند أول مظاهر الفشل في تعلم القراءة يتولد لديهم الشعور بالإحباط الذي يؤثر بدوره في الجوانب الإنفعالية ، وبذلك يبرز العجز القرائي كعامل مباشر لرد الفعل الإنفعالي .

٣ - غالباً ما يكون سوء التوافق الإنفعالي نتيجة وسبباً للعجز القرائي ، فردود الفعل الإنفعالي للفشل في القراءة قد يتحول إلى عائق يحول بين الاستمرار في التعلم . وعلى هذا تنشأ حلقة مفرغة من التأثير والتأثر للسماح للإنفعالية والعجز القرائي .

٤ - إذا كان سوء توافق الشخصية وسوء التوافق الاجتماعي نتيجة للعجز القرائي فعادة ما يحتفى أمام أول يادرة لنجاح وتقدم التلميذ في القراءة .

٥ - يحتاج عدد قليل من التلاميذ الضعاف في القراءة إلى العلاج النفسي ، ويمكن تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين : تعاني الأولى من مظاهر عدم

الإنتران الانفعالي فلا يستفيدون من البرامج العلاجية التي يوفرها لهم المعلم. أما المجموعة الثانية فتضم نسبة أقل من التلاميذ كان سوء التوافق الإنفعالي في حالتهم مرتبطاً بدرجة كبيرة بفضلهم السابق في تعلم القراءة . وبذلك استمر سوء التوافق حتى بعد أن تمكنوا من تعلم القراءة بصورة جيدة . ومثل هؤلاء التلاميذ يحتاجون لرعاية خاصة تمكنهم من التغلب على ما يساورهم من قلق وخوف تجاه عملية التعلم .

٦- غالباً ما ترجع الاتجاهات السلبية نحو القراءة والمعلم والقرآن والمدرسة ذاتها إلى الفشل في القراءة . وعلى ذلك يمكن الاستفادة من الأدب والبرامج العلاجية لتمكين التلاميذ من القراءة بشكل أفضل ومساعدتهم على تنمية اتجاهات إيجابية نحو البيئة التعليمية .

الفروق الثقافية واللغوية :

من الأمور المسلم بها أن التلميذ يبدأ في تعلم القراءة انطلاقاً من خلفية ثقافية أو لغوية تختلف عن خلفية المعلم أو المادة والمحضر الذي يدرسه ، مما يشكل ضعفاً تعليمياً غير مناسب .

ويزداد الأمر سوءاً إذا ما صاحب الاختلافات الثقافية واللغوية عوامل أخرى . مثل الفقر وسوء التغذية وعدم توافر الخدمات الصحية والسكن الصحي المناسب (بيرش وجاسو Birch & Gasso (١١)) .

وتقلل ظروف التلميذ البيئية من فرص التعلم بل وأحياناً تنهى بالفشل الذي ينتظره . (ريسـت Rist ١٦٢) ، ويرى كوهن وكوبر Cohen & Goper (٤٠) أنه بالرغم من أن التعلم لن يتمكن من مجموع المساهمات الاجتماعية إلا أن في إمكانه القيام بمساهمات هامة تتمثل في تعليم التلاميذ الفقراء مهارات القراءة . وأفضل السبل المؤدية إلى هذه الغاية - في رأي كوهن (٣٩) - تتمثل في توافر التدريس المركز الجيد الذي لا يخضع

للعوامل الثقافية والعنصرية أو الاجتماعية بل لتحديد معاملة في ضوء حاجات كل تلميذ على حدة .

وتؤثر أنماط عديدة من الاختلافات الثقافية في تصورات المعلمين عن تلاميذهم ، وكذلك فيما يكونه التلاميذ من تصورات عن معلمهم وفي سلوكهم تجاه الحياة المدرسية ، وفي نظرتهم لطبيعة القراءة وأهميتها ، فالثقافة ، مثلاً ، تحدد نمط سلوك التلميذ عند متابعته لحديث شخص بالغ . وتحدد نمط إستجابته للأسئلة المختلفة ، وكذلك نمط السلوك المتبع في موقف يتضمن منافسة زملائه أو العمل معهم في شكل جماعي . وتحدد الثقافة أيضاً صور الإحتجاج التي يمكن أن يلجأ إليها الفرد ، وما يتعين عليه ممارسته من مظاهر الضبط والسيطرة على سلوكه . وما لم يترك المعلم العناصر التي تختلف فيها ثقافة التلميذ عن ثقافته فإنه يسمى فهم التلميذ .

وإذا ما كانت مواد القراءة تعالج أحداثاً وأنشطة وأفكاراً وقيماً تختلف تماماً عما واجهه ويواجهه التلميذ في بيئته ، بدت هذه المواد وكأنها وضعت لشخص آخر ، ويكون هنالك من الأسباب ما يبرر للتلميذ رفضها والتلميذ الذي يدرس كتاباً أو موضوعات تعالج شخصيات لا تمت بصلة لثقافة التلميذ ، تؤدي به إلى نبذ القراءة . وقد يتعلمها فينبى إنجازات مختلفة عن نفسه وعن أسرته ، وقد قام سيبك (١٨٣) بإعداد قائمة بأسماء بعض الكتب الإيجابية يمكن انتقاء ما يناسب منها الأقليات المختلفة من التلاميذ : ويشير فيك Vick (٢٢٠) إلى توافر العديد من المواد الممتازة ذات محتوى يناسب جميع التلاميذ .

وإختلاف اللغة يعد مشكلة أخرى في مجال التدريس ، فبعض التلاميذ يتحدثون لهجات تختلف عن اللغة الفصحى المستخدمة في الفصل . بل إن البعض الآخر من التلاميذ قد يتحدثون لغات أخرى (مثل الأسبانية مثلاً) . وإختلاف اللهجة أو اللهجة تزيد من صعوبة تعلم القراءة وتلريها .

ويلحق سيمونز Simons (١٧٦) على سوء الزواج بين لهجة ما وبين اللغة الفصحى بأنه يسبب تداخلاً في عملية القراءة . وينتقد جميع المحاولات غير المنتظمة التي بللت لتعليم اللغة الفصحى مع تعليم القراءة . كما انتقد كتب القراءة التي تتضمن قصصاً باللهجات المختلفة . ويشعر سيمونز بأن تعليم اللغة الفصحى كجزء من درس القراءة ، من شأنه أن يؤثر تأثيراً سلبياً في تعلم القراءة . ولا تحظى كتب القراءة المنشورة باللهجات المحلية بشعبية كبيرة ، فجميع التلاميذ لا يتحدثون لهجة واحدة . ويعتقد سيمونز وبعض الباحثين الآخرين ، منهم فينسكى وتشامان Venezky & Chapman (٢١٩) وريستوم Rystem (٦٩) أن لإمام المعلم باختلافات اللهجات واكتسابه لإتجاهات إيجابية نحو التلاميذ غير المتحدثين باللغة الفصحى يعد من الأمور التي تفوق في درجة أهميتها لهجة ومواد القراءة ، ولا يقتصر الأمر على اختلاف اللهجات وتداخلها في عملية تعلم قراءة اللغة الفصحى . بل تعداها إلى مشكلة اختلاف اللغة ذاتها مما أدى إلى الحاجة إلى توافر المعلمين الذين يجيدون لغتين والذين يتصفون بإتجاهات إيجابية لتلمس الاحتياجات الفعلية للتلميذ الذي لا يتحدث اللغة الفصحى . وفي هذا المجال ، قامت إنجل Engle (٦٩) ببحث وتقصي الموضوع في الدراسات السابقة فلم تجد ما يؤكد تغليب إحدى اللغتين . الأصلية أو السائدة على الأخرى عند تعليم الأقليات الثقافية . إلا أنها أشارت إلى فشل الاتجاه إلى طريقة تחדش كبرياء التلميذ واعتزازه بلغته الأصلية أو ثقافته ، أو تضع التلميذ في موقف يصعب فيه فهم وتبني تعليمات المدرس وتوجيهاته . ويعد ثونيس Thonis (٢٠٧) مصلحاً هاماً للمعلمين الذين يقومون بتدريس تلاميذ الأسبانية (أو لغة أجنبية) .

وخلاصة القول : أن معظم الكتاب يتفقون على أهمية إمام المعلمين بالاختلافات الثقافية واللغوية للتلاميذ مما يزيد من فعالية تعلم القراءة :

ولا بد لهؤلاء المعلمين من أن تكون لديهم من الاتجاهات الإيجابية ما يؤهلهم لغرس وتنمية الإعتراز بالثقافة والتراث في نفوس تلاميذهم .

ومشكلات تعليم القراءة لتلاميذ ينتمون لثقافات مختلفة ويتحدثون لغات مختلفة تتعاقب بمجال تصميم برامج تعليم القراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ وذلك بدرجة أكبر من تعلقها بالبرامج العلاجية .

قد يلم بعض التلاميذ بشيء عن اللغة الفصحى « الإنجليزية » ، وقد لا يتحدثونها إطلاقاً مما يزيد من صعوبة مشاركتهم في الأنشطة الصفية العادية ويشير التساؤل عن قدراتهم العقلية التي لا يمكن التأكد منها أو تحديدها بشكل دقيق من خلال تطبيق أى من الاختبارات التي تتطلب الإلمام باللغة الإنجليزية للإجابة على عناصرها .

وترجع مشكلات القراءة بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية إلى عدم فهمهم لها أو التحدث بها ، فعند تدريس القراءة للمبتدئين عادة ما تتبع طرق وأساليب تعتمد على معرفة مسبقة للتلاميذ باللغة الإنجليزية وعلى ذلك يحتاج التلاميذ المعوقين لغوياً لبرامج تقوية في اللغة الإنجليزية تهدف أولاً لتنمية المفردات الأساسية المساعدة على الاستيعاب والفهم والتعبير ، وتهدف ثانياً إلى تنمية الاتصال الشفهي ، وثالثاً إلى تنمية ذخيرة من الخبرات المفيدة يتعلم من خلالها التلاميذ المفردات والمفاهيم باللغة الإنجليزية قبل مواجهتها في درس القراءة . وقد يتم معظم التدريب على فهم اللغة الإنجليزية المنطوقة واستخدامها في شكل مراحل أو دورات لا ترتبط بعملية القراءة ذاتها فلا ينبغي تعقيد درس القراءة بالتركيز على تمارين النطق ، ولا يعنى هذا إهمال تعليم القراءة أو تأجيله حتى يتعلم التلميذ المهارات المختلفة للغة الإنجليزية بل يمكن الاهتمام بالجانبيين على أن يكون لكل منهما درس منفصل عن الآخر .

إن هؤلاء التلاميذ قد لا يتحولون إلى حالات للعجز القرائي إذا ما توافرت لهم برامج مناسبة للتدريس تعد ويتم تنظيمها في المراحل التعليمية الأولى وتعمل بشكل تدريجي على تنمية المهارات الأساسية للغة الإنجليزية . وحتى يتم ذلك لن يتمكن هؤلاء التلاميذ من المشاركة في النشاط المدرسي .

وتختلف طبيعة المشكلة بالنسبة للتلاميذ الوافدين من بيئات ذات ثقافة مختلفة وتستخدم لهجات مختلفة عن الإنجليزية القصبى ، ففى هذه الحالة يكون من المفيد إعداد برامج خاصة تعالج المشكلة قبل التحاقهم بالمدرسة ، ويؤكد لويد Lloyd (١٣٣) أن الأنماط اللغوية تكون قد رسخت بدرجة كبيرة فى الوقت الذى يصل فيه التلميذ سن السادسة . وعلى ذلك ينبغي العمل على تنمية المهارات اللغوية والمفاهيم الأساسية فى المراحل الأولى للطفل وقبل التحاقه بالمدرسة ، وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمتعون بثقافات مختلفة . وهو دور تضطلع به فعلا برامج تمهيدية عديدة لمرحلة ما قبل المدرسة . ويشير جيمس كونانت James Conant إلى أهمية تلبية هذه البرامج جزئيا لحاجات التلاميذ فيؤكد على الحاجة إلى مدارس لرياض الأطفال ودور الحضنة فى البيئات التى تنتشر فيها ثقافات مختلفة .

وتعد برامج ما قبل المدرسة على جانب كبير من الأهمية لتأهيل التلاميذ وإعدادهم لتعلم القراءة والمجالات التعلم الأخرى ، بشرط أن تكون هذه البرامج قائمة على طرق مناسبة للتدريس تعمل على تقديم التلاميذ وإتقانهم من سنة إلى أخرى فى المرحلة التعليمية الأولى .

ولابد من الإهتمام الدائم بالخبرات المباشرة والرحلات الميدانية والوسائل السمعية والبصرية ورواية القصص واستخدام العرائس المتحركة ، وأساليب لعب الدور . إن اللغة المستخدمة فى هذه الأنشطة تفيد كثيراً التلاميذ الضعاف وتعدهم لتعلم القراءة من خلال قيامهم برواية القصص (م ١٢ - الضعف فى القراءة)

التي يكتبها لهم المدرس لفظيا . ثم يقومون ببعض الأنشطة المتعلقة بها ، كأن يقرأون بعض الجمل والعبارات ، أو مزوجة المفردات ، أو رسم يمثل أحداث القصة ، ويفيد هذا الأسلوب التلاميذ الذين سبق اكتسابهم لخبرات مختلفة ، أو الذين يتحدثون لغة أو لهجة مختلفة ، ذلك أنه يقوم على هذه الخبرات ويستخدم مفردات وتراكيب لغوية مألوقة لديهم .

ويواجه بعض التلاميذ الذين يتحدثون لهجات مختلفة للإنجليزية أو يتحدثونها كلفة ثانية مشكلات قرائية يمكن التغلب عليها باستخدام برامج التدريب العلاجي في وقت مبكر ، بحيث تتبع معهم إجراءات تماثل ما يتبع مع العاجزين عن القراءة ، فيتم أولا تشخيص ما لديهم من أنماط للقراءة ، ثم تعزل ويتم تحديد المشكلات الأساسية ويخطط البرنامج العلاجي المناسب بها .

فإذا لوحظ مثلا أن المشكلة تنحصر في تحدث التلميذ بلهجة مختلفة ، وضع لها الخطة المناسبة لعلاجها ، ومع الإهتمام بأسلوب الخبرة في تعلم اللغة ، وتوفير مواد مشوقة متصلة بحياة التلميذ وإهتماماته والتركيز على القراءة الصامتة . وعند القراءة الجهرية يمكن تجاهل بعض الأخطاء الناشئة عن اللهجة التي يتحدث بها التلميذ .

ولا بد من الاهتمام بتنمية قدرة التلاميذ على إستيعاب ما يقدم في البرامج الإذاعية أو التليفزيونية ، وإتاحة الحرية لهم دون إبداء أى سخرية أو إنتقاد لما يستخدمونه من لهجات خاصة حين مناقشة ما استوعبوه منها .

ومن الأساليب المفيدة التي نقترحها أن يقوم هؤلاء التلاميذ بكثير من القراءة الاستقلالية لمواد كُتبت بالإنجليزية الفصحى ، على أن تكون هذه المواد سهلة جدا لجميع التلاميذ ثم تعطى لهم فرصة مناقشتها بالطريقة التي تناسبهم . وقد نقسم التلميذ بإختيار جزء من قصة أعجبته أو استهوته

فيقرأها على الآخرين . وفي هذه الحالة يتعين عليه الإلتزام بمقتضيات النص . وقد يقوم بدور متحدث في برنامج تليفزيوني فيلتزم بالأسلوب الصحيح للإلقاء .

الأسباب التعليمية :

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها العجز القرائي وعلى هنا فهي جديرة بالدراسة المتأنية بهدف تحديد العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا المجال . ولا تقلل مثل هذه الدراسات من دور البرامج التعليمية كسبب رئيسي لصعوبات القراءة . لكنها تؤكد على ضرورة إيجاد الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفردية للتلاميذ ، فغالباً ما يكتشف التشخيص الدقيق لحالات العجز القرائي عن نواحي القصور في عمليات التعلم أو في البرامج التعليمية ذاتها .

وتعد القراءة ، كما أوضحنا من قبل ، عملية معقدة تتضمن مهارات وقدرات عديدة مترابطة ومتداخلة . ويؤثر ويتأثر كل منها بالمهارات الأخرى . وقد لا يتمكن التلميذ من إكتساب بعض المهارات التي يتضمنها برنامج للقراءة أو يواجه صعوبة في محاولاته للتدريب عليها إذا ما ركز البرنامج على بعض هذه المهارات وأهمل البعض الآخر . وعند معالجة العوامل التعليمية وتأثيرها في عملية القراءة لا بد من التعرض بالدراسة لعدد من الممارسات التعليمية ، وهي وإن كانت ترتبط معاً في علاقات تفاعلية إلا أن دراسة كل منها على حدة قد يسهم في توضيح طبيعة وحلول الدور التي تقوم به :

الإدارة المدرسية :

يتوقف قدر كبير من أهداف برامج تعليم القراءة على المعلم . لذا كان

من الطبيعي أن تبدأ بفحص الدور الذي يقوم به المعلم ، ومدى تأثيره بالسياسات الإدارية التي تحدد أهداف البرامج وطرق تطبيقها . وستناول في الجزء التالي بعضاً من هذه السياسات ونحاول تقييمها من حيث تيسيرها للدور المعلم أو إعاقته عن الوفاء بمقتضياته .

القراءة والحاجات الأساسية للنمو :

ما زال الجدل عتيداً حول أهمية القراءة في مقابل الحاجات الأساسية لنمو التلميذ كهدف تسعى لتحقيقه المدرسة في الصفوف الأولى (دولش Dolch (٥٩) . فبعض المربين يؤكّدون على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ . ويرى البعض الآخر أن إهتمام المدرسة الأساسي لا بد وأن ينصب على تنمية شخصية التلميذ وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن . ويلم كثير من المعلمين بجانب القضية لكنهم غالباً ما يضطرون لتغليب أحد الاتجاهين على الآخر . وحجة الذين يعارضون تدريس القراءة في الصفوف الأولى أن ممارسة الضغط على التلاميذ في الصفوف الأولى لتعلم القراءة قد تؤدي أحياناً إلى سوء توافق الشخصية ، ويزعمون أن التأكيد على القراءة وفرضها على هذا النحو يضر في المستقبل بتنمية الاهتمام والميل للقراءة عند التلميذ ، ويرى أصحاب هذا الرأي أن نشاط القراءة في حد ذاته يعتبر مجالاً بعيداً كل البعد عن الميول الحقيقية وإهتمامات التلميذ في هذه الصفوف . وفي الواقع لا يوجد أي تناقض بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة إذا ما توافرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على نحو سليم . فمع مراعاة مقتضيات تفريد التعليم وإستعداد التلميذ للقراءة ، يمكن أن تشكل القراءة عاملاً مساعداً لبناء الشخصية وتنمية جوانبها على نحو متوازن : ومعنى ذلك ، أن مثل هذا البرنامج يقتصر على التلاميذ الذين يملكون إستعداداً للبدء المبكر في تعلم القراءة في الصف الأول ، أما التلاميذ الآخرون فلا يبدؤون في تعلمها حتى يتولد لديهم

الاستعداد والقدرة للمضى فيها ، وينشأ الإحباط في عملية تعلم القراءة عن طريقة التدريس المتبعة في تدريسها . وتحدد هذه الطريقة بلورها بنسوع السياسة التعليمية أو مياصة الإدارة المدرسية ودرجة تأكيدها على أهمية القراءة في الصفوف الدراسية الأولى .

نظام النقل من صف دراسي لآخر وجمود المناهج الدراسية :

توصلت كول Cole في عام ١٩٣٨ (٤٢) إلى أن السبب وراء انتشار فكرة الصفوف الخاصة بالبرامج العلاجية للقراءة يرجع إلى فشل المدارس في ملائمة المناهج الدراسية للسياسة المتبعة في نقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف آخر أعلى . وما زال هذا الدليل يصدق على ما يجري الآن من ممارسات في مجال التعليم . لقد كانت « كول » تشير إلى أن عملية النقل كانت تقوم على أساس عمر التلميذ لا تحصيله بدون مراعاة أى تغيير في مطالب المنهج المدرسي . ويرتب على ذلك وجود تباين كبير في قدرات التلاميذ على القراءة في الصفوف الدراسية التالية . وفي نفس الوقت بقيت المناهج الدراسية على حالها من الجمود دون أى تغيير أو تعديل . ويؤدى نقل التلاميذ على أساس السن إلى المستويات التعليمية العليا مع تجاهل ما حققوه من تحصيل دراسي . بالإضافة إلى إهمال إيجاد وسائل مناسبة لعملية التدريس ، إلى ارتفاع مستوى المادة في الصفوف العليا بالنسبة لمستوى التلميذ ودرجة إتقانهم لمهارة القراءة ومن الطبيعي ألا يلتقي هؤلاء التلاميذ أى نوع من التدريس العلاجي يؤهلهم لمهارة القراءة في الصفوف التالية مما يؤدى ببعض التلاميذ إلى العجز القرائي ، إن نظام النقل على أساس من التلميذ لا يشكل في حد ذاته السبب في صعوبات القراءة وإنما يكمن السبب في فشل تكيف التعليم أو تطويعه للحاجات الفردية لبعض التلاميذ ، وعندما تستخدم مواد أخرى بديلة وعندما تعلم المهارات الضرورية عندها لا يكون النقل أو الرفع على أساس عمر التلميذ سبباً في عجزه القرائي .

نقص الاستعداد لبداية تعليم القراءة :

يتوقف نجاح البدء في تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل للتلميذ . ويتضمن النمو أنواعاً عديدة من القدرات وأنماط السلوك ، الجوانب المعرفية . وعلى الرغم من ظهور بعض جوانب الاستعداد للقراءة مع البلوغ الداخلي ، إلا أنه يمكن تعلم كثير من المكونات الهامة التي يمكن بالتالي أن تدرس . ويعني هذا أن التلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة دون أن يكون قد اكتسب المهارات والمعارف الأساسية ، لابد له أولاً من تلقى هذه المهارات قبل البدء في تعلم القراءة . وتدل البحوث التي قام بها سيباك وآخرون (١٨٩) على فعالية التلويب المناسب وفائدته في مساعدة التلاميذ على اكتساب ما يفتقرون إليه من مهارات الإدراك السمعي والبصري تمهيداً لتعلمهم القراءة وتيسيراً لعملية التعلم وتحقيقاً للنجاح فيها ، ومن الخطوات التي يمكن تدريسها توطئة لتعلم القراءة ، دراسة معاني المفردات ، وتركيز الانتباه عند إعطاء التعليقات الشفهية ، والتدريب على العمل الفردي أو الجماعي ، وتنمية حب القراءة لدى التلميذ .

ويفتقر كثير من التلاميذ في الصفوف الدراسية الأولى إلى الاستعداد لتعلم القراءة وذلك في البرامج التعليمية العادية مما يوجب إدخال بعض التعديلات عليها وعلى طرق التدريس المتبعة ، حتى تتوافر عوامل النجاح منذ الخطوة الأولى لتعليم القراءة . فعادة ما يفشل المعجز القرأني نتيجة البدء بتدريس البرنامج العادي للقراءة قبل أن يكون الطفل مستعداً له . وبسبب إفتقار الطفل إلى الخبرات السابقة والإمكانات اللفظية ونمو الإدراك السمعي والبصري ، وعدم التضج الكامل أو مجموع كل هذه الجوانب يعجز الطفل عن تحقيق ما هو متوقع منه يومياً . وبذلك لا يحقق النجاح (هـ) . وبدلاً

(هـ) أنظر ملحق (٤) الذي يحتوي على نماذج من إختبارات الأمتعداد لتعلم القراءة ، كذلك أدرج إلى بوروس Buross (٣٤) للأمام بطرق تقييم هذه الاختبارات .

من تعلمه القراءة فإن أقصى ما يستطيعه الفرد هو إكتسابه بعضاً من مهارات لا يستطيع إستخدامها . وتكون النتيجة مزيداً من التأخر وإنخفاض في القدرة على القراءة الجيدة . ولا يقف الأمر عن الإحباط والفشل وما يؤدى إليه من شعور بعدم الكفاءة والشعور بالنقص وعدم الطمأنينة بل يتعداه إلى الثورة والعصيان فيبدأ التلميذ في كراهية القراءة وكل ما يتصل بها من أشخاص ونشاط . :

إن تكرار الفشل في تعلم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى يرجع جزئياً إلى الافتقار إلى الوسائل المناسبة لمواصلة التدريس للتباين الكبير في استعداد التلاميذ للبدء في تعلم القراءة . وقد أصبح من المؤكد أن إصرار السياسات التعليمية على برنامج واحد لتعليم القراءة لجميع التلاميذ في بداية الصف الأول يؤدى حتماً إلى فشل كثير من هؤلاء التلاميذ في الوفاء بمتطلبات هذا البرنامج .

تجاهل الفروق الفردية :

يمكن لتدريس القراءة للصف الأول والصفوف التالية أن يكون فعالاً بالنسبة لجميع التلاميذ إذا راعى ما بينهم من فروق فردية وإلا نشأت مشكلات عديدة في مجال تعلم القراءة كما أشرنا في الفصل السابق .

طرق التدريس :

تنشأ معظم حالات الضعف في القراءة عن فشل التلميذ في إكتساب المهارات الأساسية ، أو عن تعلمها بشكل خاطئ ، ومع تعقد عملية القراءة وإزدياد متطلباتها يكون الاحتمال كبيراً في وقوع التلميذ ضحية لعدة مشكلات غالباً ما يكون السبب فيها عدم فعالية طريقة التدريس . فقد يكون هنالك ، لسبب أو آخر ، قصور في ملاءمة التعليم وإشباعه

لحاجات بعض التلاميذ مما يترتب عليه فشلهم في اكتساب المهارات الأساسية .

ومن العوامل المؤثرة في عملية التدريس وفعاليتها ، طول المنهج بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته بما لا يتيح له مراعاة الفروق الفردية وملاءمة طريقة التدريس لها . وقد يصاحب طول المنهج عدم ملاءمة الطريقة أو المادة العلمية بحيث لا يتمكن من إستيعابها بعض التلاميذ ومجازاة السرعة التي تم بها معالجتها لتغطية أكبر قدر من الرقامج المقرر .

إن استخدام مواد وطرائق تتجاهل ميول التلاميذ وإهتماماتهم عامل آخر يؤثر في فعالية التدريس ، فمثلا عند البدء في تعلم القراءة لابد للتلميذ من أن ينمى إيجاباً لإيجابياً لفهم ما يقرأه . وعلى ذلك ينبغي توافر المادة القرائية المناسبة في شكل قصص أو في شكل قطع تزوده بالمعرفة ، ولن يتأتى مراعاة ميول التلاميذ عن طريق المبالغة في استخدام لوحات للنشاط تبعث على الملل بسبب افتقارها لآلية السليمة ، أو عند استخدام مادة لا تستثير التفكير ، تقوم على جمل وعبارات لا معنى لها ، أو تقديم تدريبات لغوية لا ترتبط بها ، ولقد كان تعليق أحد التلاميذ على ما عرض عليه من مادة تعليماً لا يخلو من مغزى عندما قال : « إن هذه المادة سخيفة ولا معنى لها » وليس من الغريب ، المستبعد أن يكون رد فعل بعض التلاميذ وإستجاباتهم بشكل سلبي لهذه المواد بحيث تنفرهم من تعلم القراءة .

وبنفس الطريقة يؤدي عدم ربط الأنشطة الصفية ببرنامج القراءة إلى العجز القرائي . فإذا كان تدريس القراءة يتم كمادة قائمة بذاتها تقل دافعية التلاميذ لتعلمها أو الإقبال عليها ، أما إذا ما قوى الارتباط بين القراءة والأنشطة الصفية الأخرى بحيث تقوم كأداة لهذه الأنشطة ومبرراً لها أدرك التلميذ أهمية القراءة وزاد إقباله عليها .

وينبغي التأكيد هنا على أن التشويق أو الاهتمام لا يعنى الإمتاع .
فالتشويق أو استثاره الإهتمام لدى التلميذ لا يتأتى بالانتقال السريع من رواية
أو قراءة حكاية مسلية إلى أخرى . بل يتأتى بالربط بين النشاط القرائى
والأنشطة الصفية الأخرى .

وحق يكون برنامج القراءة فعالاً ، لابد له من أن يراعى التنسيق فيما
بين الأنشطة اللغوية المختلفة : المحادثة ، الكتابة ، الاستماع ، التحدث ، القراءة
فقد نشأ بعض المشكلات عندما يطلب المعلم من التلميذ نطق كلمة
ما واستخدامها فى جملة دون أن تكون له خبرة سابقة بها فى مجال القراءة .

أن المبالغة فى التأكيد على التدريبات اللغوية المنفصلة من شأنها أن تقتل
الإهتمام لدى التلميذ . فكما سيرد ذكره فيما بعد ، قد تدعو الضرورة أحياناً
لإجراء بعض التدريبات الأساسية ، إلا أنها تم بطريقة منفصلة تماماً عن مجال
القراءة فلا يدرك التلميذ الصلة التى تربط فيما بينهما . ويتمكن بالتالى من نقل
أثر ما تعلمه من خلال التدريبات إلى عملية القراءة ذاتها . وغالباً ما يجهل
التلميذ السبب أو المبرر الذى تقوم عليه طرق التدريس المتمركزة حول
التدريبات المنفصلة لإتقان صوتيات اللغة أو التى تهدف إلى تزود بالمعلومات
والحقائق . وهى طرق تهمل المشاركة فى الاستفادة من محتوى القصة القرائية
والخبرات التى تتضمنها . . . وتؤدى هذه الطرائق إلى انخفاض درجة إهتمام
التلميذ وإعاقه رغبته فى تعلم القراءة .

والمبالغة فى التركيز على المهارات الأساسية للقراءة قد يحد من فعاليات
عملية القراءة ، وتتضمن هذه المهارات التعرف على الكلمة بالنظر والأساليب
المختلفة للتعرف على الكلمة والقراءة فى وحدات ذات معنى والفهم ومهارات
التعلم الأخرى . والإفراط أو التقليل من الإهتمام بلحصى هذه المهارات
قد يؤدى لبعض المشكلات . وقد يعانى معظم التلاميذ من النتائج المترتبة على
إهمال بعض المهارات السابقة التى تعد من أساسيات إتقان القراءة . إن القصص

أو الأشكال القرائية الأخرى ليست إلا وسائل تعين المعلم على تعليم التلميذ كيفية القراءة السليمة التي تتطلب إعطاء المهارات المتعلقة بها ما تستحقه من إهتمام وتنظيم لتابعها .

يعانى عدد كبير من التلاميذ من النتائج المترتبة على عدم دراسة الاتجاهات الحديثة فى التعليم وتحليل إيجابياتها وسلبياتها . فثالث أن بعض هذه الاتجاهات تهمل تنظيم بنية المهارات والقدرات الأساسية ، وبذلك تفقد فعاليتها . ومن الصعب أن تلقى هذه المهارات والقدرات ما تستحقه من إهتمام دون وضع برنامج للقراءة تتم تنظيمه بدقة والتخطيط لتتابع مكوناته على نحو منهجى سليم . ومن المستحيل أن نلتزم بهذا التتابع وفى نفس الوقت معاملة القراءة كناتج ثانوى لشيء لا يمت بصلة لبرامج القراءة . ويبدو أن بعض حالات (العجز القرائى) التي أحيلت إلى عيادة « مينيسوتا » كانت نتيجة لما اتبع من طرائق غير مناسبة فى تدريس القراءة فى معالجتها كناتج ثانوى للمواد الاجتماعية والمواد الأخرى . ويشير ماكى McKee (١٣٦) إلى أن تدريس المواد الذى يتم بطريقة آلية ، غير منظمة ، وغير هادفة كما هو متبع الآن فى مدارس عديدة مسئول جزئياً عما يعانيه التلاميذ من تأخر فى القدرة على القراءة . أن تدريس المواد الأخرى يمكن أن يسهم فى فعالية القراءة بشرط أن يمثل التدريس على المهارات الأساسية جزءاً مكملًا للبرنامج التعليمى ككل . فيتم التمهيد لقراءة المادة الدراسية فى إطار برنامج منظم يرشد التلميذ للطريقة السليمة للقراءة من خلال تدريبه على المهارات الأساسية .

وللمبالغة فى الإهتمام بالآليات القراءة على حساب الفهم والاستيعاب نتائج سلبية : فالإهتمام الزائد بالتعرف على المفردات وإتقان النطق والطلاقة اللغوية تؤدى كلها إلى التلقظ التى تعنى التلغظ بالكلمات ونطقها دون استيعاب معناها ففى إحدى المجموعات العلاجية للقراءة كانت إحدى التلميذات تتقن القراءة الجهرية للمواد المقررة على الصف الرابع ، إلا أنها لا تسمى ما قرأته . إن نطق

الكلمات دون فهم لمعناها لا يعتبر « قراءة » بل لا يعلو أن يكون الأمر « تلفظاً بالكلمات . وكانت هذه التلميذة تمثل إحدى حالات العجز القرأى .

والإهتمام المفرط بالتحليل الصوتى كأسلوب للتعرف على الكلمة كثيراً ما يؤدى أيضاً إلى العجز القرأى. ففي هذه الحالة يكون معظم إهتمام التلميذ على مخارج أصوات الكلمات التى تلفظ بها فلا يلاحظ معناها . وقد يجاهد التلميذ نفسه لتجزئة الكلمة الجديدة إلى مكوناتها ومقاطعها الصوتية ثم لا يتمكن بعد ذلك من الجمع بين هذه المقاطع فى شكل وصوت الكلمة كوحدة متكاملة ، وعادة ما تعاني هذه الحالات من الإفتقار للقدرة على قراءة المفردات بمجرد النظر أو اللمح وعدم استخدام مؤشرات السباق .

ولكى يتم تعلم القراءة بشكل سليم لابد من إيجاد نوع من التوازن بين المهارات المختلفة التى تتضمنها القراءة ، ويكون ذلك بمعالجتها فى إطار من التكامل ، بحيث ترابط فيه قراءة الكلمة بمجرد النظر ، والتعرف على المفردات من خلال الأساليب المختلفة، واستيعاب المفاهيم والقراءة فى وحدات ذات معنى ، والفهم والإجمال ، والعديد من مهارات التعلم الأخرى . وعدم إدراك التلميذ لما بين هذه المكونات من علاقات مترابطة يؤدى به فى أغلب الأحيان لبعض المشكلات القرأية .

ومن الصعب على المعلم أن يراعى تحقيق هذا التوازن لمهارات القراءة المختلفة والاستمرار فى تطبيق البرنامج بالطريقة السليمة فى فصل دراسى يضم ما بين عشرين إلى ثلاثين تلميذ . ولكنه مطالب بإدراك مدى أهمية إيجاد هذا التوازن وتحقيقه قدر جهده . وعلى أية حال، كلما كان حجم الفصل وكثافته صغيراً ، أمكن تحقيق الاتزان بين المهارات المختلفة للقراءة .

دور المعلم في مجال تعليم القراءة :

لدور المعلم في عملية تعلم القراءة أهمية كبيرة ، فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً ، والتلاميذ السعداء هم الذين يحظون بمعلم كفء ، ثم تدريجه بصورة جيدة ، قادر على توفير الجو النفسي المناسب لعملية التعلم ، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة ، وباختلاف درجة توافر الخصائص السابقة في المعلم يتأثر تدريس القراءة بدرجات متفاوتة . فالمعلم غير الكفء الذي لم يتلق تدريباً كافياً أو الذي لم يكتسب قدرأ كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين . . . إن مثل هذا المعلم لن يكون قادراً على تكييف طريقة تدريسه للقراءة وملاءمتها لحاجات التلاميذ المختلفة .

وقد أكد جيتس Gatos (٨٣) وويتى وكوبل Witty & kopel (٢٣١) على أهمية علاقة المعلم بالتلاميذ لما لها من تأثير كبير على عملية التعلم . فقد تؤدي اتجاهات المعلم السلبية نحو أحد تلاميذه إلى إيجاد حالة من التوتر العصبي الحاد الذي يؤدي إلى فشل التلميذ في تحقيق بعض الأهداف القرائية . بل وتؤدي إلى عدم المبالاة والسلوك العدواني ومظاهر القلق ، والشعور بعدم الاطمئنان وإذا توخينا الدقة والحقيقة لوجدنا أن المعلم في حالات كثيرة لا يبرأ من اللوم حين يصبح تلميذه إحدى حالات العجز القرائي .

دور المكتبة أو مراكز المعلومات :

تقوم المكتبة بدور هام في البرامج القرائية . فإذا كان المعلم ينمي مهارات التلميذ في القراءة عن طريق البرنامج المقرر ومن خلال التدريس الصفّي فإن المكتبة المدرسية تعمل على توسيع دائرة (اهتمامات التلميذ في مجال القراءة . وأمين المكتبة له دور هام في كل ذلك ، فهو بحكم عمله — يستطيع إمداد المعلم بما يحتاجه من مواد لتنمية المهارات القرائية والتخطيط لتفريد

التعليم وللبرامج العلاجية ، ويمكن للمكتبة عرض ما لديها من كتب ومواد أخرى بطريقة جذابة ، وتنظيم الندوات ، وجماعات القصص . . . بما يزيد من متعة التلاميذ بالقراءة . وتوفر مقتنيات المكتبة للتلاميذ فرصة الإطلاع على المراجع والبحوث والقراءة الإضافية وذلك بما يتناسب مع كل مستوى تعليمي .

ولمكتبات المدارس الثانوية إمكانيات ضخمة لا تتوافر لمثيلاتها في التعليم الأولي والتي قد تفتقر أحياناً إلى الكتب غير المدرسية . وتاجراً بعض المدارس . إلى إعداد مكتبات صفية ، بينما تتمكن مدارس أخرى من توفير قاعات خاصة بمكتباتها أو مراكز المعلومات بها ، يشرف عليها أمين للمكتبة تم تدريبه لهذا الغرض ، أو قد يتولى مسؤولية إدارتها خبير في مجال الإتصال .

ولا ينبغي المبالغة في تقدير أهمية المكتبات أو مراكز المعلومات ودورها في تمكين التلميذ في المرحلة التعليمية الأولى من تعلم القراءة . فن خلال دراسة قامت بها جيفر Gaver (٨٩) لتقييم كم ونوع الخدمات القرائية التي تتيحها المكتبات لتلاميذها ووجدت أن مستوى التعليم يحقق تحسناً بدرجة كبيرة ، وأن إقبال التلاميذ على ارتياد المكتبات يزداد للإفادة من خدماتها إذا ما توافرت مثل هذه الخدمات بشكل جيد .

الملخص :

تتعدد العوامل المسببة للعجز القرائي ، ومن النادر أن يكون عامل واحد هو المسئول عن العجز . بل تتضافر عدة عوامل وتتفاعل لتسهم في شكل مجموعة نمطية لتؤدي إلى المشكلة ، وهو اتجاه يتبناه هذا الكتاب .

وعلى الرغم من عدم وضوح الشواهد عن العلاقة بين عيوب البصر والعجز القرائي فإن بعض الاتجاهات في هذا المجال تشير إلى الإحتمالات الآتية :

(أ) تظهر عيوب النظر بين التلاميذ الضعاف والأقوياء في القراءة ويمكن أن تكون عائقاً لهم جميعاً ولذلك لابد من توفير الرؤية الواضحة بأكبر قدر مستطاع لجميع التلاميذ .

(ب) هناك أدلة على أن المشكلات الناتجة عن طول النظر ، وعدم التلسيق البصرى بين العينين معاً ، وكذلك المشكلات الناتجة عن المزج البصرى يمكن أن تسهم بدورها في العجز القرائى .

(ج) يعد فحص البصر من الأمور الضرورية عند تشخيص حالات العجز القرائى . قد يكون ضعف السمع عائقاً لتعلم القراءة ، خاصة عندما يكون هذا الضعف بالقدر الذى يؤثر في قدرة التمييز السمعى . وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ضعف السمع قد يؤدى إلى العجز القرائى في الحالات الآتية :
— الحالات الحادة من ضعف السمع .

— عند الاعتماد كلية على الطريقة السمعية في التدريس .

وعلى ذلك لابد من فحص السمع لجميع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات قرائية .

وعلى الرغم من أن البعض يميلون لربط عدم التناسق الحركى بالعجز القرائى ، إلا أنه لم يثبت حتى الآن ما يقطع بوجود هذه الصلة ، فعدم وجود التناسق الحركى والعجز القرائى قد يرجع إلى الإصابات الخفيفة عند الولادة . أو إلى عيوب في أعضاء النطق تعوق التمييز بين مخارج الأصوات . بل إن ما ينتج عن عيوب الكلام والنطق من لافعالات قد يعوق عملية تعلم القراءة وقد يرجع العجز إلى خلل الغدد وخاصة الغدة الدرقية عند إزداد إفرازاتها .

وضعف الحالة الصحية العامة يمكن أن يؤثر أيضاً في معدل تعلم القراءة . ولو أن إصابات المخ نادراً ما تكون سبباً للعجز القرائى إلا أنه عند وجودها تنشأ بعض المشكلات التعليمية .

عادة ما يكون العجز القرائي مصحوباً بالعامل الإنفعالي الذى يؤثر سلباً فى التوافق الشخصى والاجتماعى للطفل . وقد ترجع أسباب سوء توافق الشخصية إلى عوامل تكوينية خلقية أو إلى الضغوط فى بيئة الطفل أو إلى الفشل فى تعلم القراءة ففى بعض الحالات القليلة نسبياً يكون الطفل متضيقاً إنفعالياً عندما يصل إلى المدرسة ومثل هذا الطفل يكون عرضة لمواجهة صعوبة فى القراءة . وبالنسبة لكثير من الأطفال يكون الإحباط نتيجة الفشل فى تعلم القراءة . وفى هذه الحالات تكون الصعوبة فى القراءة سبباً فى الضيق الإنفعالي . ويبدو أن سوء التوافق الإنفعالي هو سبب ونتيجة للعجز القرائي فى آن واحد ، وتنشأ علاقة متبادلة بين التأثير الإنفعالي والعجز القرائي . ومع التحسن التدريجي لعملية التعلم تخففى مظاهر سوء توافق الشخصية الناشئة عن الفشل فى تعلم القراءة . ولا بد من توفير الرعاية الطبية النفسية فى حالات سوء التوافق الإنفعالي .

لا يشكل معدل الذكاء المنخفض سبباً للعجز القرائي فى كل الحالات ، غير أن عدم ملاءمة طرائق التدريس وأساليبها لقدرات التلميذ المحدودة قد لاتمكن التلميذ من الاستفادة من التدريس الصفى العادى .

وكثيراً ما يرجع العجز القرائي بدرجة كبيرة إلى أسباب تتعلق بنظام التعليم . فالسياسات التعليمية التى لا تأخذ بمبدأ تفريد التعليم ومقتضياته من شأنها أن تعوق أى تقدم فعل فى تعلم القراءة . والفشل فى اكتساب المهارات الأساسية ، أو حتى إكتسابها على نحو خاطئ قد يرجع فى معظم الحالات إلى طرائق غير فعالة . وقد يكون واحداً أو أكثر من العوامل الآتية سبباً فى إبتاع طرائق التدريس التى يترتب عليها العجز القرائي . من هذه العوامل المعدل السريع الذى يتم به التدريس للقراءة فى معزل من الأنشطة المدرسية الأخرى ، والتأكيد على بعض المهارات مع إهمال البعض الآخر ، ومعاملة القراءة كنتائج ثانوى للمواد الدراسية .

إن التلاميذ الذين يدرسون الإنجليزية كلغة ثانية أجنبية لا يفيلون عادة من الطرائق العامة لتدريس القراءة ، فلابد لهم أولاً من إتقان إستخدامها وإستيعابها ثم البدء في القراءة .

ويستفيد التلاميذ الذين يعانون من بعض مظاهر القصور من البرامج التعليمية المتوافرة قبل إلتحاقهم بالمدرسة . وعلى ذلك ، فالحالة الصحية العامة ، وتوافر شروط الغذاء الصحي ، ومفهوم الذات والمهارات اللغوية قبل وبعد الالتحاق بالمدرسة وتوافر فرص كافية للمشاركة في الخبرات الفعلية ، واستغلال المعينات السمعية والبصرية كلها عوامل مفيدة في تعليم كثير من التلاميذ المعوقين . وتعلم اللغة عن طريق الخبرة يعد جزءاً هاماً من طرائق تعليم القراءة الأولية لتلاميذهم خبرات أو لغات أو لهجات مختلفة .

وإذا ما حاولنا تلخيص ما سبق ذكره في نتيجة واحدة ، لقلنا إنه لا يوجد سبب واحد لجميع حالات العجز القرائي . فتعتبر كل حالة قائمة بحداتها . وعلى ذلك من الصعب التوصل إلى خطة موحدة أو برنامج علاجي واحد أو طريقة واحدة لتفريد التعليم بهدف التخفيف من حدة العجز القرائي . ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا قام هذا التخطيط على تشخيص دقيق لكل حالة على حده .

الفصل السادس
اعتبارات أساسية
في تشخيص صعوبات القراءة

الفصل السادس

اعتبارات أساسية في تشخيص صعوبات القراءة

إن أى عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعتبر ضياعاً لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم المعالج . يضاف إلى ذلك أن العمل التشخيصي الذي لا يقوم على تشخيص مناسب لإحتماله الفشل . وبذلك يسهم في تعميق ما يعانيه التلميذ من مشكلات قرائية بدلاً من أن يعمل على علاجها . وينبغي على الشخص المسئول عن البرنامج العلاجي أن يدرك النتائج المتوقعة والمترتبة على فشل البرنامج فيبدل قصارى جهده لتوفير فرص النجاح لكل تلميذ .

الأسس العامة للتشخيص :

يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي في ضوء التشخيص الدقيق ونظراً لأن القراءة تعتبر عملية معقدة فلا ينتظر أن يكون للعجز القرائي علاج واحد أو علاج بسيط سهل . فلو ثبتت فعالية التدريب العلاجي في إحدى الحالات ، فقد يكون إستخدام نفس التدريب في حالة أخرى مهددلاً للوقت أو قد تكون له عواقب وخيمة . وعلى ذلك ليس من الممكن التوصل إلى برنامج تدريب علاجي سليم إلا عن طريق فهم دقيق للعوامل الأساسية المسببة للعجز القرائي في حالة بعينها . فإذا ما عانى تلميذان مثلاً من إحدى مشكلات القراءة ، ثم إتضح بالدراسة أن معدلاتهما منخفضة في مجال القراءة والفهم ومع الاستمرار في تحليل المشكلة إتضح أن انخفاض معدل الفهم أو الاستيعاب لأحد التلميذين يرجع سببه إلى ضعفه في التعرف على معاني المفردات . بينما يرجع السبب بالنسبة للآخر إلى القراءة المجزأة كلمة كلمة بحيث لا يتمكن من تجميعها في وحدات ذات معنى . والعلاج المناسب للتلميذ الأول يتمثل

في تدريبه على فحص المفردات بالتفصيل لإدراك ما تتضمنه من معان ، وهو علاج لو أتيح مع التلميذ الآخر لأخلق به الضرر . ذلك لأن مشكلته تتمثل في إفراطه في اليمين في كل كلمة على حدة .

وتزداد مشكلة علاج العجز القرائي وتعمق بدرجة أكبر إذا ما أخذنا في الاعتبار خصائص التلميذ وخصائص ومواصفات بيئة التعلم التي تؤثر في معدل تعلمه ونموه في القدرة على القراءة والى لأبد له (حتى يكون بالقدر الكافي) من أن يتلامح مع بعض المتغيرات المؤثرة في العوامل العضوية والإنفعالية والتعليمية والعقلية والبيئية . وقد يتطلب الأمر أحياناً تصحيح هذه العوامل ذاتها قبل البدء في تنفيذ البرامج العلاجية .

وعلى ذلك ، ليس من المستبعد أن يجد معلم الفصل الذي يحاول علاج المشكلات المعقدة لعملية التعلم التي يعاني منها عدد كبير من التلاميذ المختلفين في الخصائص والسمات ، أنه ما من حالتين تشتركان وتتطلبان أسلوباً واحداً في المعالجة . فأى محاولة لمساعدة التلميذ بإتباع أسلوب التدريس العلاجي لأبد لها أن تقوم على تشخيص دقيق لحاجاته الفعلية في مجال تعلم القراءة ولخصائصه الفردية . ويعد هذا التشخيص بمثابة المحور الأساسي لنجاح برامج تصحيح علاج المشكلات القرائية . سواء أكانت مشكلات صفية بسيطة ، أو مشكلات حادة أحييت للمراكز المتخصصة .

ويحتاج المعلم إلى خبرات خاصة تعينه في تشخيص أو تصحيح بعض الحالات الحادة من العجز القرائي . أو حين يجد نفسه إزاء حالات تكثر فيها العوامل المؤثرة وتشابك وتطلب تشخيصها عمليات معقدة لا يجد الوقت للقيام بها أو لم يتلق تدريباً على استخدامها . وغالباً ما يكون من الضروري دراسة نمط القراءة الذي يتبعه التلميذ من خلال بعض الاختبارات الفردية التي يتطلب تطبيقها عدة ساعات وعلى ذلك يكون من الأفضل ترك عمليات التشخيص الدقيقة لشخص متخصص يتوفر له الوقت والخبرة

للعمل مع الحالة الواحدة لفترات زمنية طويلة . وتتطلب عملية التشخيص أحياناً بعض الأجهزة الخاصة التي لا تتوفر إلا في عيادات القراءة . وفي حالات كثيرة للعجز القرائي تدعو الضرورة إلى الالتجاء إلى المتخصصين مثل الأخصائيين الاجتماعيين أو المتخصصين في العلاج النفسي أو الأطباء لطلب معونتهم في عملية تشخيص العجز وعلاجه .

وينبغي على المعلم ، بطبيعة الحال ، أن يكون قادراً على القيام بنفسه بتشخيص ما يستطيع من حالات العجز القرائي وعلاجها . فالكشف المبكر والعلاج العاجل لمثل هذه الحالات يقبها من التدهور . ويتوفر للمعلم العديد من أساليب التشخيص التي يمكن أن يستخنها مع الحالات المتوسطة للعجز القرائي . أما في الحالات الحادة المعقدة فقد يكون من الأفضل الإلتجاء إلى مساعدة أجهزة أخرى تمد المدرس بنتائج التشخيص . فيعمل المعلم في ضوءها على توفير العلاج الصفي المناسب لها . وفي بعض الحالات ، لا بد من أن تكون عملية التشخيص والعلاج في المراكز المتخصصة لعلاج العجز القرائي . ونود أن نؤكد هنا على أن التشخيص لا بد منه سواء أكانت الحالة بسيطة أم حادة .

هدف التشخيص دائماً إلى إيجاد الوسائل المناسبة للعلاج :

فعند دراسة حالة للعجز القرائي سواء في الفصل الدراسي أو المراكز المتخصصة ، لا بد أن يكون الهدف من التشخيص جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية . وللتشخيص نمطان . نمط يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة (etiological) ونمط يهدف إلى تحديد طريقة وأسلوب العلاج (therapeutic) . والنمط الأول للتشخيص يبحث في الأسباب والأصول التي نشأت عنها حالة العجز القرائي . وهي طريقة تكتنفها صعوبات جمة وغالباً ما تكون عقيمة لاجلوى منها في وضع ووصف أسلوب العلاج . فلن يكون من المفيد ، مثلاً ، مراجعة السجلات المدرسية وأن

نعرف أن سبب ضعف التلميذ في القراءة في الصف الرابع يرجع إلى مرضه بالحصبة أو تقيئه عن المدرسة أثناء وجوده في الصف الأول . إذ من المتعذر القيام بأية مساعدة له الآن بعد أن فانت عليه الفرصة المناسبة للعلاج عند عودته مباشرة للمدرسة عندما كان في الصف الأول . ولعل هذه المعلومات المتجمعة عن التلميذ والتي تم تلخيصها لأغراض البحث تكون ذات فائدة في منع المشكلات القرائية . إلا أنها لا تفيد عند علاج أى شكل من أشكال العجز القرائي الذي بدأت أعراضه منذ عدة سنوات .

ويعنى النمط الثانى وهو نمط التشخيص العلاجى بما يعانى منه التلميذ حالياً بغية وضع برنامج علاجى لتعليمه . ويبدأ أخصائى التشخيص العلاجى بتحديد نقاط القوة في قدرة التلميذ القرائية ومجالات قصورها وكذلك بالبحث عن الخصائص الكائنة في بيئة التلميذ الحالية التى تتطلب التصحيح بما يحقق النجاح للتدريب العلاجى . والبحث كذلك عن الظروف التى تحتاج إلى نوع من التكيف والملاءمة بما ييسر للتلميذ إحراز التقدم في البرنامج العلاجى . ويوجه أخصائى التشخيص على عنايته مثلاً لقوة السمع الحالية وما أصابها من ضعف أكثر من عنايته بتقصي أسباب عجز التلميذ عن القراءة لفترات زمنية سابقة .

مجال التشخيص يتعدى عملية تقييم مهارات القراءة وقدراتها :

إن تعقد طبيعة العجز القرائي وكثرة العوامل المحددة لإتقان القراءة تدعوان بالضرورة إلى محاولة الكشف عن السمات والمهارات القرائية لدى التلميذ من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق لحالته . وبالإضافة إلى تحديد نواحي القصور القرائي التي ينشأ عنها العجز القرائي ، غالباً ماتدعو الضرورة أخصائى التشخيص إلى تقييم العوامل الجسمية والعصبية والانفعالية والبيئية التي قد يكون لها تأثير معوق على تقدم التلميذ في تعلم القراءة . وقد يلجأ أخصائى التشخيص إلى خبرات أخرى في هذا المجال وذلك لإدراكه التام

لاهمية العوامل الداخلية أو الخارجية (البيئية) التي تؤثر في التلميذ ، وتحتاج في بحثها تخصصات مختلفة مثل الأخصائى الاجتماعى ، أو الأخصائى النفسى ، أو الطبيب ، أو أخصائى الأذن أو أخصائى الرمد أو الطبيب النفسى أو طبيب الأمراض العصبية . ونبغى نعرى الدقة فى تقييم الحالات المعقدة وتغطية جميع جوانبها للتأكد من وجود نواحى القصور وتحديدّها . وسنعرض فى الفصول التالية للمقاييس المختلفة التى تستخدم فى التشخيص القرائى . وفى كلمة موجزة ، يكفى أن نقول هنا بأنه ينبغى على التشخيص أن يوفر جميع المعلومات التى تتعلق بحالة العجز القرائى وتفيد فى علاجها .

التشخيص لابد أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والفعالية :

غالباً ما يكون التشخيص لبعض حالات العجز القرائى فى صورة مطولة ومعقدة . وفى بعض الحالات الأخرى يكون من السهل تحديد ما يحتاج إليه التلميذ من طرائق ومواد تعليمية بل درجة كبيرة من السرعة . ولاينبغى الاستمرار فى عملية التشخيص أبعد من النقطة أو المرحلة التى يمكن عندها وضع البرنامج العلاجى المناسب لكل حالة على حدة . ويتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بقياس العناصر الرئيسية العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنتقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل أى نبدأ أولاً بقياس أنماط المشكلات العامة نسبياً ثم قياس النواحى التى تنفرد بها كل حالة عن غيرها من الحالات الشائعة .

ويتوقع ، مثلاً ، أن يبدأ القائم بالتشخيص بقياس العناصر الشائعة التى تشترك فيها جميع حالات العجز القرائى وهى المستوى العام للقدرة على القراءة والمستوى العقلى العام . وقد تتطلب بعض الحالات الشاذة فصلاً كاملاً للجوانب العصبية . وتشبه الإجراءات المتبعة فى التشخيص إلى درجة كبيرة تلك الخطوات المتبعة فى مجالات الفحص العام حيث تمجيز الحالات المعقدة لإعادة فحصها ودراستها بتفصيل دقيق . من هنا نرى أن للتشخيص عدة مستويات :

أولاً : تقييم روتيني لجميع تلاميذ المدرسة أو لجميع التلاميذ الحاليين لعملية الفحص الخاص .

ثانياً : تقييم أكثر تفصيلية لتلك الحالات التي تحتاج للدراسة تحليلية بدرجة أكبر .

وأخيراً : تقييم للحالات الفردية المعقدة أو الحادة .

وللتشخيص القرائي ، كغيره من أنواع التشخيص التعليمي الأخرى ، ثلاثة مستويات للدراسة . ويتحدد مستوى كل دراسة منها في ضوء خصائص كل حالة على حدة . وتتطلب بعض الحالات تطبيق المستويات الثلاث في دراستها : مستوى التشخيص العام . مستوى التشخيص التحليلي ، ومستوى التشخيص من خلال « دراسة الحالة » .

أما بالنسبة لسرعي التشخيص العام فله ثلاثة أهداف :

أولاً : توفير المعلومات التي تفيد في موازنة التدریس للحاجات العامة لمجموعات من التلاميذ . فقد يتضح ، مثلاً ، أن جميع تلاميذ إحدى شعب الصف الخامس ضعاف نسبياً في القراءة ، فيتقرر زيادة الإهتمام بتدریس القراءة وزيادة العناية بها بدرجة أكبر عما كان يجري في السابق .

ثانياً : توفير المعلومات الضرورية واللازمة للملاءمة التدریس للفروق الفردية في القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد . فالتشخيص يستطيع ، مثلاً ، أن يبين مدى القدرة العامة على القراءة التي ينبغي على التدریس أن يحققها ويحدد كذلك الأفراد الذين يمكن لهم الاستفادة من أى تعديلات تم عادة داخل الصف للملاءمة التدریس للفروق الفردية .

ثالثاً : تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي تتطلب مزيداً من التحليل المفصل .

أما المستوى الثانى وهو التشخيص التحليلى : فيسهم فى عملية علاج العجز القرائى بطريقتين هامتين :

أولاً : بتحديد مجالات القصور التى تتطلب دراسة دقيقة :

وثانياً : أنه يستطيع غالباً بناته أن يدل على أنماط الملاءمة التعليمية والمطلوبة .

ومع ذلك ، قد تحتاج حالات كثيرة إلى إجراء دراسات تفصيلية لما تعانيه الحالة من مشكلات قرائية ولنواحى القصور التى تميزها عن غيرها ، وهى دراسات يمكن القيام بها على المستوى التحليلى للتشخيص :

ويعد التشخيص بطريقة أو أسلوب « دراسة الحالة » هاماً وضرورياً بالنسبة لكثير من حالات العجز القرائى . ويتضمن هذا المستوى عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج لفترات زمنية طويلة . وبالتالى لاتباع التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائى . فشكلات التعلم لكثير من التلاميذ لا تتطلب أكثر من دراسة عامة لمستواهم التحصيلى ولقدراتهم العقلية . وقد تتطلب مشكلات البعض الآخر من التلاميذ دراسة تحليلية فارقة لتحديد مجالات القصور . وقد تكون مشكلات بعض هؤلاء التلاميذ من التعقيد للدرجة أنها تتطلب إجراء دراسة مفصلة للحالة توطئة لوضع البرنامج العلاجى .

إستخدام المعلومات المتجمعة عن السجلات المدرسية :

توفر السجلات التى تحفظ بها المدرسة سنوياً للقائم بأعمال التشخيص معلومات عديدة عن تقدم التلميذ فى دراسته وعن المواد الدراسية التى تعثر فيها وتشير هذه المعلومات أيضاً إلى فترات تغيب التلميذ عن المدرسة ، أو إنتقاله من مدرسة لأخرى . وبذلك تمكن القائم بالتشخيص من تحديد

الصف الدراسي الذي بدأت فيه مظاهر المشكلات القرائية بالنسبة للتلميذ .
وينبغي على الفاحص القيام بدراسة دقيقة لتاريخ التلميذ التعليمي . ويسجل
في قائمة أو استمارة التشخيص كل الظروف أو العوامل المتعلقة بمجال
القراءة . وغالباً ما تغني مثل هذه الدراسات عن القيام بإعادة إختبار التلميذ
فهى تعطى الفاحص معلومات لا يمكن أن تتوافر له من مصدر آخر .

جمع المعلومات الهامة فقط :

يميل الأخصائيون الاكلينيكيون والمعلمون إلى تضمين برامج التشخيص
العادية عدة إختبارات . ولا بأس من هذه الإختبارات إذا كان الغرض منها
التجريب أو محاولة تفصى مظاهر الضعف وتحديد درجته ، أما إذا لم يتضح
أهميتها في عملية التشخيص فلا مبرر للإستمرار فيها . ولما كانت عملية جمع
المعلومات تستغرق وقتاً طويلاً وتستغل قدرأ كبيراً من الجهد والمال ، فلا بد
من تقييم أدوات القياس المستخدمة في عملية التشخيص للتأكد من صلاحيتها
وكفاءتها في توضيح وتحديد حاجات التلاميذ التعليمية . وقد تنشأ بعض
المشكلات من جراء تدخّل الإختبارات وتكرارها لقياس نفس العناصر
بلون مبرر . وينبغي على الفاحص أن يستخلم أكثر الإختبارات أو المقاييس
صدقاً وثباتاً .

وعند عملية تطبيق الإختبارات التشخيصية لا بد أن يكون التلميذ محسور
لهتمام . فالإختبارات التى تفتقر إلى القدرة على التمييز قد تولد عند التلميذ
إتجاهاً سلبياً ، فيشيع عنها . أو قد تولد فيه الشكوك حول قدراته على
التعلم . وعلى ذلك ينبغي على الأخصائي أن يقوم بفحص كامل لكل ما يتعلق
بقدرته الحالية القرائية ، ومحاولة التوصل إلى تقدير سليم لإمكانات التلميذ
على التعلم والتأكد من أن أعضاء التلميذ الحسية تعمل بصورة عادية .
أو أنها تلقت العلاج المناسب وعليه أيضاً القيام بفحص التكوين الشخصى
للتلميذ وملاحظة السمات النفسية والعصبية في حالة ما إذا كانت هذه

المعلومات تفيد في مساعدة التلميذ أو الطفل على التوافق الأمثل . وينصح بتطعيم مقاييس القراءة بمقاييس أخرى ذات أنواع مختلفة وذلك التغلب على مقلومة كثير من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات حادة للمواقف القرائية التي تملأهم باليأس . فيمتنعون عن إبداء أى استعداد للتعاون إذا ما تعرضوا لسلسلة طويلة متصلة من إختبارات القراءة .

ينبغي إستخدام إختبار جماعى إذا كانت النتائج تبرر هذا الإختبار . وعلى الرغم من أن أى شئ يستحق القياس لابد من قياسه بطريقة دقيقة ، إلا أن عملية التشخيص بوجه خاص لابد أن تخنط لأى مظهر من مظاهر التهديد أو الإسراف فى إستخدام طرق ووسائل لم يكن هناك ضرورة لها ، ولا يعنى هذا التشجيع أو الدعوة للاقتصاد فى كم المعلومات التى يحتاج إليها التشخيص الدقيق ، ولكن يعنى بالتأكد تجنب إستخدام تلك المقاييس التى تفتقر إلى إمكانات التمييز وتفقر إلى قدر كاف من الفعاليات .

ينبى ما أمكن إستخدام الإختبار المقنن :

فعند تشخيص مشكلة التعلم لتلميذ عاجز عن القراءة يجب تحليل طريقة قراءته، وخصائصه الجسمية والعصبية والعوامل الأخرى لشخصيته والعوامل المتفاعلة فى البيئة . ويود مؤلفر هذا الكتاب أن يوضحوا للمامهم وإدراكهم التام بالعلاقات المتفاعلة فى نمو التلميذ وإنجازاته الأخرى وصفاته أو سماته الشخصية ، وبيئته ، داخل وخارج المدرسة ، وقدراته القرائية . ومع كل ذلك ما إن تتحدد مشكلة التلميذ الرئيسية فى دائرة العجز القرائى حتى يكون من الضرورى القيام بفحص دقيق للنمط أو المسار الذى يتبعه فى القراءة ، بغية التوصل إلى جذر المشكلة . وتمثل هذه المهمة دائماً إحدى الاهداف الرئيسية القائم بالتشخيص لزاء حالة للعجز القرائى

يتناولها بالدراسة والبحث ، لأنه بدون تحديد لنواحي القراءة غير السوية ، لا يمكن عمل أو اتخاذ أى إجراء لتصحيح وعلاج العجز القرائى .

وقد يتضح، مثلاً ، أن التلميذ يعانى من طول البصر ، فيعالج بالنظارات الطبية . ويصبح التلميذ لا يعانى من أى مشكلة أو متاعب بصرية . وتكون لديه الفرصة كافية لتعلم القراءة ومع ذلك فإنه ما زال عاجزاً عن القراءة . ولابد من تحليل لطريقته فى القراءة لتحديد أساس المشكلة التى قد يكون السبب فيها جزئياً العيب البصرى . ويفيد التحليل فى التوصل إلى برنامج مناسب لتدريس القراءة لمثل هذا التلميذ بما يعالج العجز الذى يعانى منه ، وبصرف النظر عما يعانى من مشكلات أخرى تتعلق بجسمه أو ببيئته أو شخصيته مما قد يعد من أسباب عجزه عن القراءة ، إلا أنه من الضرورى القيام بدراسة لهذا العجز وعلاجه . وتحتاج العوامل الأخرى المرتبطة أو المتعلقة بمشكلة تعلم القراءة إلى دراسة دقيقة حتى يكون علاج هذه المشكلة جذرياً وفعالاً وينعكس على الظروف الأخرى فيسهم فى تحسينها .

ويوجد نمطان رئيسيان للتقدير يستخدمان فى تشخيص العجز القرائى ، يمثل النمط الأول فى تطبيق وحدات دقيقة : ومعايير ذات دلالة عديدة ، مثل معيار السن ، أو معيار الفرقة الدراسية ، أو المعايير المئينية ، أو الدرجات المعيارية . والنمط الثانى يتمثل فى التقدير الكيفى الذى لا تتوافر له أو تتناسب معه المعايير المعبر عنها كمياً . ويطلق على النمط الثانى « تقييماً » وهذا النوع من التقدير محدود - إذا نظرنا إليه من زاوية معينة - ذلك لأن الإجراءات ليست منهجية وأن تحيز القائم بالتشخيص قد يؤثر فيه بدرجات متفاوتة . وتستمد هذه التقديرات ميزتها من تمكنها القائم بالتشخيص من الحصول على معلومات عن أشياء لا تتوافر لها أية مقاييس مقننة .

وتعد الإخبارات المقننة أدوات مفيدة لتحليل نواحي الضعف والقوة فى مهارة التلميذ القرائية . وهى أدوات أيضاً لجمع المعلومات الضرورية

لوضع البرامج العلاجية . ولا بد من استخدام طرق ووسائل للتقدير تشتمل على مقاييس دقيقة ، وعند استخدام القوائم بالتشخيص لإختبارات مقبنة ينبغي عليه إتباع الإجراءات بدقة أثناء تطبيق الإختبار أو تقدير الدرجات طبقاً لتعليمات كتاب الإرشادات . فأى إختلاف فى تطبيق الإجراءات المقبنة قد يؤثر فى المعايير الموضوعية لها .

ويجب التفسير الدقيق لنتائج البيانات المعيارية التى أدت إليها الإختبارات المقبنة سواء على المستوى المسحى أو التشخيصى . وتوضح المعايير المعطاه لهذه الإختبارات أداء أنماط من التلاميذ فى عينة نمطية للتعليم فى إطار المادة التى تخضع للقياس . وعلى ذلك فللإختبارات المقبنة نواحي قوة وأيضاً نواحي ضعف .

فالتلاميذ عاجزون عن القراءة لا يمكن اعتبارهم نمطاً واحداً من التلاميذ بل لقد وصفوا بأنهم عاجزون عن القراءة لأنهم يخضعون لنمط واحد . والاختبارات المقبنة تعطى للقائم بالتشخيص حرية مقارنة تلميذ عاجز عن القراءة بتلميذ آخر عاجز أيضاً عن القراءة إلا أنه أكثر حظاً منه . وبذلك يمكن تحديد مواطن القوة والضعف بأقل قدر ممكن من التحيز (الكلينيكي).

ولا بد من استخدام قدر كبير من الحرص والبصيرة عند تفسير نتائج المقاييس فقد يكون تلميذ الصف السادس مثلاً متوقفاً أن تكون درجة قدرته على القراءة (٦) إلا أن المقياس أوضح أن معدلَه فى القراءة (٣) ، فيتبادر إلى ذهن الممتحن - أن هذا التلميذ يحتاج لمواد قرائية وطرق للتدريس تتناسب مع مستوى التلميذ العادى فى الصف الثالث ، وهذا الإجراء أو التفسير يخالف واقع الحالات أحياناً - فتلميذ الصف السادس لا يمكن اعتباره فى المستوى القرائى للصف الثالث ، فهو ما زال تلميذاً فى الصف السادس ، له ميول ، وإهتمامات ، ودافعية وأصدقاء مثل مالدى تلميذ الصف السادس عموماً . وهو ليس بالتأكيد تلميذاً فى الصف الثالث .

فبالدرسة المتعمقة قد نجد أن ما لديه من مهارات و قدرات أساسية للقراءة ، وبالتالي حاجاته التعليمية ، أقرب إلى مهارات وحاجات تلميذ الصف الثانى إلا أن درجة نموه العقلى تمكن مثل هذا التلميذ من إستخدام مهاراته الأساسية المحدودة للقراءة بشكل أفضل من تلميذ معدل قدرته القرائية يساوى الصف الثانى . ولهذا فإن للطفل إمكانية مستوى ٦٠ (الصف السادس) و مهارته القرائية من مستوى الصف الثانى . وبهذا يمكن أن يحتل مكاناً أعلى إلى حد ما فى المقياس ، وهو المركز « الثالث » بسبب ما لديه من نمو عقلى يفوق ما لدى تلميذ الصف الثانى الذى يبلغ معدله فى القراءة (٧) و طاقاته (٢) ، وعمره الزمنى والخبرة (٧). ويوضح لنا هذا المثال مقدار الحرص الذى يجب على القائم بالتشخيص مراعاته لإزاء بحثه وتحليله لحالات القراءة . ويمثل الإختبار المقتن أكثر أدوات المقياس ثباتاً . ويوفر للأخصائى بيانات معيارية يستعين بها فى تقرير أفضل سبل العلاج لحالة العجز القرائى التى يتناولها بالبحث . وتتوقف دقة تشخيص المشكلة القرائية على مدى الدقة التى تتم بها تنظيم وتحليل البيانات كميًا ، وفى الفصل التالى وصف لبعض طرق التشخيص .

ينبغى إستخدام بعض الإجراءات غير المقتنة :

بالرغم من أن الجزء الأكبر من عملية التشخيص يقوم أساساً على البيانات أو المعلومات المقتنة . إلا أن الحاجة تدعوا أحياناً إلى دراسة بعض المجالات التى لا يتوافر لها الإختبارات المقتنة المناسبة ، وللقائم بالتشخيص فى هذه الحالة الحرية فى توسيع مدى دراسته والتعمق بها باستخدام وسائل غير مقتنة . ومتابعة الطريق توقف عند الإجراءات المقتنة : بغية الكشف عن طبيعة المشكلة بأبعادها المختلفة . وغالباً ما تودى الدراسة غير المقتنة إلى تسليط مزيد من الضوء على أعماق المشكلة بما يفيد فى تخطيط ما يناسبها من برامج علاجية ، ومعظم المشتغلين بالتشخيص يجمعون ما بين

عملية الاختبار المقنن والإجراءات غير المقننة لمهارات القراءة وقدراتها وميولها وإنتاجاتها . . . إلخ وذلك بغية التوصل إلى فهم أعمق وأشمل لمشكلة التلميذ .

وعلايات التقييم غير المقنن مفيدة أيضاً لأنها في أغلب الأحيان تكون الوسيلة الوحيدة أو أفضل الوسائل الموجودة لجمع المعلومات . مثلاً لا تتوفر اختبارات مقننة لقياس إتجاهات التلميذ نحو القراءة يضطر الأخصائى إلى سؤال التلميذ عما يعتقد أنه القراءة أو قد يرقب بطريقة غير مباشرة سلوك التلميذ تجاه القراءة . وقد تكون لهذه المعلومات دلالات معينة عند وضع البرامج العلاجية . ولذا ينبغي العمل على توافرها حتى ولو أدى هذا إلى التشكك في صدقها . وبذلك القائم بالتشخيص تماماً مدى ودرجة الاعتماد على مثل هذه المعلومات . وفي الفصل السابع عرض ومناقشة لأساليب التشخيص غير المقننة .

إتخاذ القرارات النهائية للتشخيص في ضوء نمط الدرجات :

بعد تجميع المعلومات عن التلميذ عاجز عن القراءة يتم تنظيمها بحيث تتيح مقارنة التقديرات السكية والتوصل بالتالى إلى تشخيص دقيق للحالة . ولا بد من مراعاة كل من الدرجات العالية والمنخفضة عند تحديد حاجات التلميذ التعليمية . وغالباً ما يتضح أن العجز ناشئ عن التركيز المفرط في أحد جوانب برنامج القراءة وقد يكون معدل تلميذ ما في المفردات البصرية منخفضاً بسبب إجادته التامة لإستخدام أصاليب تحليل الكلمة بما لم يدع له الاعتماد على التذكر البصرى لشكل الكلمة الكلى، وقد يشعر تلميذ آخر بحاجة ملحة تضطره لمراعاة الدقة عند القراءة فيتأثر بذلك مدى طلاقة اللغوية أثناء القراءة . فهو دقيق تماماً ويتذكر كل صغيرة وكبيرة وردت في محتوى القطعة . إلا أنه يستغرق وقتاً طويلاً

في قراءتها . ولا يمكن الكشف عن خلل التوازن بين مهارات القراءة المختلفة إلا بمقارنة المعايير المقننة .

وإذا لم يتمكن القائم بالتشخيص من مقارنة أداء التلميذ في كل من المهارات القرائية بالقدرة العامة على القراءة . فإن البرنامج العلاجي لا يسلم من العديد من الأخطاء . فعندما تكون قلرة تلميذ الصف الخامس في تقسيم الكلمة إلى مقاطع هي قلرة تلميذ الصف الثالث ، فقد يتبادر إلى ذهن الأخصائي أن الافتقار إلى هذه القدرة هي أساس مشكلة التلميذ . ولكن عندما يتضح أن قلرة التلميذ العامة على القراءة لا تتعدى مستوى تلميذ الصف الثاني ، تكون قدرته على تقسيم الكلمة إلى مقاطع نقطة قوة وليست نقطة ضعف .

ولقد تم إعداد معظم الإختبارات المقننة للتشخيص بحيث تيسر عمليات المقارنة بين المستويات والمعدلات المختلفة ويؤخذ في الاعتبار دائماً تحديد مدى للتسامح أو الحرية حتى يجنب الأخصائي المبالغة في التأكيد على أهمية درجة ما سواء كانت عالية أو منخفضة . إذا ما نظر إليها في المدى الذي تنتمي إليه وقارنها بكفاءة التلميذ العامة في القراءة .

وبعد مقارنة البيانات الكمية وتفسيرها ، لا بد من تعديل القرارات في ضوء البيانات الكيفية أو النوعية المجتمعة عن أساليب التقييم أو أى طرق أخرى غير مقننة . وينبغي على القائم بالتشخيص من توخي الحرص فلا يدع أى ملاحظات غير مترابطة أو أى شتات من المعلومات تحدث تغييراً جذرياً فيما توصل إليه من قرارات قامت على مقاييس وأدوات صادقة وثابتة :

التشخيص عملية مستمرة :

يحدث أحياناً ألا يستجيب تلميذ لتدريس علاجي تم وضعه في ضوء التشخيص الأولي للحالة ، وفي مثل هذه الحالات . وبعد إتباع البرنامج لفترة

أسبوعين أو ثلاثة ، لا بد من إعادة تقييم التشخيص الأولي . وقد يكون من الضروري إستخدام بعض المقاييس الإضافية . فقد يكون التشخيص الأول قد أغفل بعض العوامل الهامة المؤثرة في الحالة .

وعندما يثبت نجاح البرنامج العلاجي ، يجب أن ندرك أن العجز القرائي ظاهرة دينامية لا تقف ساكنة دون أى تغير . فلقد أوضح التشخيص الأول الحاجات التعليمية للتلميذ في الوقت الذي بدأ فيه التدريس العلاجي . والبرنامج العلاجي الذي تم إعداده في ضوء نتائج التشخيص الأولي صمم ليعدل من نمط أو بروفيل التلميذ القرائي مستخدماً أساليب تؤدى إلى نمو التلميذ في مجال القراءة بشكل أفضل . ومع العمل للبرنامج العلاجي لا بد من الاستمرار في دراسة مدى تقدم التلميذ . فإذا ما ثبت أن التدريس العلاجي كان فعالاً كان معنى هذا أن حاجات التلميذ قد تغيرت تبعاً لذلك ، وأن البرنامج العلاجي يتطلب بعض التعديل بما يسائر التغير في هذه الحاجات ، ولهذا فإن التشخيص عملية مستمرة .

وقد يكون التلميذ عند بداية التدريس العلاجي ، متوتراً ولا يشعر بالاطمئنان في مواقف القراءة . ولعل القائم بالتشخيص قد أوصى بإعداد جدول يوضح للتلميذ مدى ما أحرزه من تقدم . وبمرور الوقت واكتساب التلميذ لبعض الثقة يمكن الإستغناء عن هذا الجدول . وقد يفترق تلميذ آخر إلى مهارة إستخدام مؤشرات أو دلالات السياق أو النص كمؤشر للتعرف على الكلمات إلا أنه يعتمد كلياً على الأساليب الجزئية التحليلية . وكان التدريس العلاجي له يهدف إلى تشجيعه على الإستفادة من مؤشرات السياق . إلا أنه لوحظ بعد فترة من الزمن أن التلميذ بدأ يهمل في التمعن في الكلمات والتجأ إلى التخمين العشوائي الذي قد يقرب من المعنى إلا أنه بالتأكيد ليس المعنى الصحيح . ويمكن لأخصائي علاج القراءة - عن طريق التشخيص المستمر - أن يحدد وقت ومدى تغير المشكلة . وبذلك (١٤٢ - القصف في القراءة)

يمكن من الحفاظ على توازن أفضل بين الأساليب المختلفة للتعرف على الكلمات . وفي المثلين السابقين ، يتضح ضرورة تغيير أو تعديل البرنامج العلاجي بما يساير التغير الحادث في حاجات التلميذ التعليمية .

تحليل صعوبات القراءة :

يتفاوت مدى الجهد المبذول في عمليات التشخيص من أجل التوصل إلى برامج علاجية تناسب التلاميذ العاجزين عن القراءة . فقد يتبادر إلى ذهن الأخصائي أن بعض التلاميذ يعانون من حالات العجز القرائي ويتضح فيما بعد أنهم لا يخضعون لهذا التصنيف . بل إن مشكلاتهم مختلفة تماماً . ولن نحاول هنا الفصل الخوض في عمليات التشخيص اللازمة لإيجاد الحلول لأنواع عديدة من المشكلات التي تختلط أحياناً بالعجز القرائي . ذلك لأن اهتمامنا الحالي ينحصر في إجراءات التشخيص التي يتطلبها تحديد أنواع عديدة من حالات العجز القرائي وتحليلها .

وقد يشير تشخيص العجز القرائي أحياناً إلى مجالات أخرى تستحق الدراسة والبحث ، وإلا أثرت ، في حالة تجاهلها ، في فعالية الجهود المبذولة لتصحيح المشكلة القرائية . وستوضح الظروف ذاتها سبل البحث المناسبة وما ينبغي عمله لإزائها . أما في الظروف الأخرى فسيترك موضوع مناقشة تشخيص المجالات المرتبطة بالمشكلة الأساسية عند تناول المشكلة وانضاح أبعادها المختلفة . فقد يكون من الصعب مثلاً علاج العجز القرائي لتلميذ بسبب ما يعانيه من توتر إنفعالي عميق . ولن يكون من مجال هذا الكتاب وصف طريقة تشخيص المشكلة الإنفعالية أو معالجتها . ومع ذلك ينبغي على القائم بالتشخيص أن يكون مدركاً تماماً لحقيقة هذه المشكلات وأن يشير عند دراسته للحالة إلى المشكلات الأخرى المرتبطة والتي تتطلب من المتخصصين دراستها ، وينبغي على القائم بالتشخيص عند وضعه لأي برنامج علاجي من أن يأخذ في اعتباره دائماً إمكانية وجود ظروف أخرى تحيط بالمشكلة الرئيسية وتحتاج إلى دراسة متخصصة .

وأسلوب التصفية - عند تطبيقه في الحالات المتصلة بالمشكلة - لابد أن يعمل على تحويل أو إحالة ما يشك في أنها حالات إيجابية إلى التشخيص التخصصي. وذلك أفضل من إهمالها تماما. فأخصائي تشخيص القراءة مثلا لا يقوم بتشخيص العيوب البصرية إلا أنه يقوم بفحص مبدئي للكشف عن احتمال وجود أى عائق بصرى. ومن الأفضل له ، حينئذ ، اللجوء إلى مساعدة الأخصائيين ومحايل إليهم حالتين يشبه في أيهما في حاجة لعلاج بصرى فهنا أفضل من تفويت الفرصة على إحدى هاتين الحالتين عند استبعادها .

ويجب على القائم بتشخيص القراءة أن يجد الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة المتعلقة بالعاجز عن القراءة وذلك قبل أن يشرع في وضع أى برنامج علاجي له . وستلور مناقشتنا حول تحليل صعوبات القراءة في ضوء الأسئلة التالية :

- ١ - هل تم تصنيف التلميذ على أنه حالة للعجز القرائى بشكل سليم ؟
- ٢ - ما طبيعة التدريب المطلوب ؟
- ٣ - من له الكفاءة على تنفيذ البرنامج العلاجي بشكل فعال ؟
- ٤ - كيف يمكن تحسين الحالة بدرجة كبيرة من الفعالية ؟
- ٥ - هل يعاني التلميذ من أى ظروف تحد من قدراته ولا بد من مراعاتها ؟
- ٦ - هل توجد أى ظروف بيئية قد تؤثر في تقدم التلميذ في تعلم القراءة ؟

أولا : هل تم تصنيف التلميذ كحالة للعجز القرائى بشكل سليم ؟

يرتبط إنخفاض قدرة التلميذ على القراءة بخصائص نموه الأخرى حتى أنه يصعب تحديد مشكلة التلميذ الأساسية . وهل هي ناشئة عن العجز

القرائى أم عن بعض الظروف الأخرى . ولا تعتبر كل حالات الضعف فى القراءة حالات عجز قرائى . فالعديد من التلاميذ نوى القدرة المنخفضة فى القراءة لا يمكن بأى حال إعتبارهم حالات من العجز القرائى . وقد يعانى عدد قليل من التلاميذ العاجزين عن القراءة من مشكلات أهم . وينبغى علاجها قبل البدء فى بحث مشكلة العجز القرائى . ولا بد للمعلم أو القائم بالتشخيص من القيام أولاً بتحديد طبيعة المشكلة التى يعانى منها التلميذ ويقرر ما إذا كان التلميذ سيفيد من التدريس العلاجى أم أنه لابد من إجراء بعض التعديلات .

وقد يعتبر التلميذ حالة من حالات العجز القرائى على أساس مقارنته بغيره من التلاميذ فى نفس المرحلة العمرية . غير أن درجة إتقانه للقراءة قد تكون أكبر مما هو متوقع له . ومن أوضح الأمثلة على التصنيف الخاطىء حالة التلميذ نوى الذكاء اللفظى المنخفض . فمثل هذا التلميذ لا يتوقع منه أن أينمو قرائيا بنفس معدل غيره من التلاميذ . ولن تحل مشكلته عن طريق برنامج علاجى للقراءة ، إلا أنها قد تتحسن عن طريق التغييرات المتعاقبة (فى مكونات المهارة القرائية) وعن طريق مواءمة طرق التدريس لتتناسب على نحو أفضل قدرته المحدودة على التعلم . ومن هنا لا يمكن تصنيفه فى عداد حالات العجز القرائى بل يمكن إعتباره تلميذاً معدل سرعته فى التعلم بطىء . ولا ينبغى لهذا السبب إعتبار أى تلميذ عاجزاً عن القراءة ما لم يتضح وجود تفاوت كبير بين قدرته على التعلم أو ذكائه اللفظى العام من جانب وأدائه القرائى من جانب آخر .

وقد يعد التلميذ من إحدى حالات العجز القرائى على أساس ما به من عيوب جسمانية لا تتطلب جهد المعلم العلاجى بل الطبيب . ومن الحالات الجسمانية الشائعة التى تصنف خطأ على أنها متعلقة بالعجز القرائى حالات الغدد التى تحد من طاقة وحيوية التلميذ . فالتلميذ الذى يعانى من قصور فى وظائف الغدد قد يكون ذكياً إلا أنه لا يستطيع الاستمرار فى تركيز

الانتباه الذى تتطلبه عملية القراءة أثناء فترة الاختبار . ولا يستطيع التركيز لفترة طويلة تتيح له الانتهاء من قراءة نص ما . وقد يبدو أداء هذا التلميذ فى القراءة منخفضاً بالرغم من نمو مهاراته وقدراته القرائية بشكل جيد . وحتى وإن لم يكن فى استطاعته تنمية كفاءته فى القراءة فإن مشكلته الأساسية تظل مشكلة طبية . ولا بد من ملائمة طرق تدريس القراءة والاستمرار فيها جنباً إلى جنب مع علاج النواحي الجسمية . وملاحظة أن التركيز فى هذه الحالات على البرامج العلاجية للقراءة وحدها لا يفيد كثيراً . فغرس الشعور بعدم الكفاءة فى التلميذ من شأنه أن يحد بدرجة كبيرة من نموه القرائى فى المستقبل .

ولا يمكن أن نتوقع من التلاميذ الذين يعانون من حالات التشنج . مثل الصرع أو الأمراض العصبية الأخرى إمكانية تنمية قدراتهم على القراءة بنفس معدل زملائهم الذين يعادلوهم فى درجة الذكاء ولكنهم لا يعانون من أى مرض عصبي . فالتلاميذ الذين يشكون من أمراض التشنج يستطيعون مثلاً تعلم القراءة . إلا أنه بسبب صعوبة التناسق الحركى قد يتعلمون بدرجة أبطأ من التلاميذ العاديين . وطالما أن التلميذ الذى يشكو من أمراض عصبية يحافظ على معدله فى القراءة فلا يمكن إعتباره من حالات العجز القرائى حتى مع وجود تفاوت كبير بين نضجه العقلى أو مستوى قدرته فى التعلم ومعدله أو سرعته فى القراءة .

و تكون بعض المشكلات العصبية من الصعوبة بحيث لا يكتشفها القائم بالتشخيص إلا بعد التدريس العلاجى لفترة من الزمن دون الحصول على نتائج مرضية . ويجب على القائم بالتشخيص أن يكون يقظاً ومدركاً لإحتمالات القصور العصبى وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين تكون معدلاتهم فى الذكاء عالية . إلا أنها منخفضة فى مجالات التعلم المنظم الأخرى مثل الحساب . ولا بد لكل من أخصائى تشخيص القراءة والمنفذ للبرامج

العلاجية أن يدركا أن جميع نواحي القصور البشرى لا يتم علاجها بالطرق التعليمية (التربوية) وحدها .

وعندما يعاني التلاميذ من أى عرض للاختلال العصبي . لابد للمعلم من أن يقنع أحياناً بنتائج ثقل عن المعدلات المعتادة . وفي كثير من هذه الحالات يمكن علاج كل من القصور العصبي والمشكلة القرائية في نفس الوقت . فيوضع البرنامج العلاجي للقراءة في مثل هذه الحالات بحيث يوفر ما يحتاجه التلميذ من تدريس فردي ومن مقتضيات تفريد التعليم . فعادة ما تكون مشكلة التلميذ ليست في معدل الفهم في القراءة وإنما في الفهم العام للقراءة الناتج عن التصور العصبي . وسيعالج الفصل الثاني عشر بشئ من التفصيل ما يواجهه التلميذ الذى يعاني من قصور عصبي من مشكلات الإدراك والمشكلات البصرية .

ويصعب في أغلب الأحيان وضع مشكلة التلميذ الرئيسية تحت تصنيف العجز القرائي بسبب التداخل الكبير بين هذا العجز وسوء التوافق الانفعالي . ولقد سبق أن تعرضنا لمناقشة العلاقة المتبادلة بين العجز القرائي وعدم الإتران الانفعالي . فالتلميذ الضعيف في القراءة يكون أحياناً مضطرباً انفعالياً مما يؤثر بالتالى في قدرته على القراءة . وكلما في أنماط التعلم المدرسي الأخرى . وقد يتولد الاضطراب الانفعالي في أغلب الأحوال عن فشل التلميذ في تعلم القراءة بصورة طبيعية . فإذا نالت مشكلة القراءة ما تستحقه من عناية في الوقت المناسب فلن تقتصر إيجابيات العلاج على القراءة وحدها بل تمتد لها إلى المشكلات الانفعالية أيضاً ، وقد تكون المشكلات الانفعالية بدرجة يتطلب معها الأمر إحالة التلميذ إلى العيادات التخصصية حيث يقرر الأخصائي ما إذا كانت الحالة تستدعي العلاج إقبال المضي في تدريس القراءة . وفي بعض الحالات التي يشبه في أنها ترجع إلى التوتر الانفعالي والذي يؤدي بدوره إلى إعاقه عملية تعلم ، يمكن الجمع في آن واحد بين العلاج النفسي والتدريس العلاجي مما يحقق فائدة الناحيتين معاً .

ويجب على القائم بالتشخيص أن يقوم بدراسة الاستجابات الانفعالية للتلميذ الذى يكون أدائه فى القراءة أقل مما هو متوقع بالنسبة لقدراته على التعلم . فالتلميذ الذى ليست لديه كفاءة على التعلم بشكل عام والذى يعانى فى نفس الوقت من الإضطراب الإنفعالى يكون إحتمال معاناته من إحدى المشكلات الإنفعالية أكبر من زميله الذى تنحصر كفاءته المنخفضة فى القراءة والأنشطة المتعلقة بها . والتلميذ المتوتر إنفعالياً والذى يظهر تفوقاً فى المواد الدراسية التى لا تتطلب القراءة بدرجة أكبر عن غيرها من المواد كما يظهر تفوقاً فى القراءة الصامتة بدرجة أكبر منها فى القراءة الجهرية. . . مثل هذا التلميذ قد تكون مشكلته الإنفعالية متمركزة حول القراءة دون غيرها من أنشطة التعلم الأخرى . وما لم ينصح أخصائى المشكلات الانفعالية بتأجيل تدريس القراءة ، فإن مؤلفى هذا الكتاب يعتبرون هذا التلميذ حالة من حالات العجز القرائى سواء أكان الاضطراب الانفعالى سبباً أو نتيجة للعجز القرائى . وينبغى- فى هذه الحالة . معالجة التلميذ ومعاملته كحالة خاصة من المعوقين كما جاء فى الفصل الثانى عشر .

وكثيراً ما يكون تحديد مشكلة التلميذ الأساسية عملية صعبة تتطلب من القائم بالتشخيص عناية بالغة . فلتحديد ما إذا كان التلميذ فعلاً من حالات العجز القرائى لابد من فحص ودراسة درجته فى التحصيل المدرسى ، ومعدلاته فى الأنشطة العقلية ، ونتائج المقابلة مع والديه ، وسجلاته النفسية وسماته الشخصية . ولقد دعت هذه المشكلة فى حداثتها بعض علماء النفس إلى التأكيد على أهمية الإلمام الكامل بكل ما كتب فى مجال علم النفس ومجال تدريس القراءة فى فهم طبيعة مشكلة العجز القرائى .

ثانياً : ما طبيعة التدريب المطلوب ؟

إن ما يحتاجه التلميذ العاجز عن القراءة من تدريب يتحدد فى ضوء نواحى القوة والضعف فى أدائه للقراءة . ويعد تحديد نواحى القصور فى

عملية القراءة من أهم مراحل التشخيص المؤدية للبرنامج العلاجي ، وتنحصر المشكلة الأساسية للقائم بالتشخيص في التحديد الدقيق للنمط القرائي الذى يتبعه التلميذ . وما يحول بينه وبين نموه في القراءة . ومن الأمور الهامة عند وضع البرنامج العلاجي عملية تشخيص القصور الحقيقى في أداء التلميذ القرائى ، وتحديد الأساليب الخاطئة التى يستخدمها ، والنواحي التى يركز عليها أكثر من غيرها ، والقدرات التى يفتقر إليها .

وهناك بعض القصور في نمط الطفل القرائى ليس له تأثير كبير على نمو قدرة التلميذ على القراءة بشكل عام . فقد لا يستطيع التلميذ قراءة المواد العلمية . وقد يكون ضعيفاً في إحدى مهارات الدرس . ويمكن تحديد نواحي القصور بسهولة في مثل هذه الظروف وبذلك يمكن التغلب عليها مباشرة . ولدى الكثير من التلاميذ هذه الأنماط البسيطة من نواحي القصور في القراءة التى يمكن علاجها بسهولة تامة والتى يمكن الكشف عنها وتشخيصها بوسائل التشخيص التحليلي أو التشخيص العام.. وعندما يتم تحديد هذه المشكلات تتضح معالم طبيعة التدريب المطلوب . فينبغى أن يتلقى التلميذ تدريجياً فيما كشف عنه التشخيص من مجالات الضعف وهذا النمط من القصور محدود ولا يؤدي إلى أية مضاعفات في الجوانب الأخرى لنمو التلميذ في مهارة القراءة . والتشخيص والتخطيط للبرامج العلاجية في مثل هذه الحالات بسيط نسبياً .

وهناك أنواع أخرى للقصور في أنماط القراءة للتلاميذ العاجزين لها تأثيرات بعيدة المدى ومدمرة أحياناً . فقد يتأثر نمو القراءة عند التلميذ كلية بعوامل تزجج إلى الفشل في إكتساب بعض المهارات والقدرات ، أو تغليب بعض هذه المهارات على مهارات أخرى ، أو الفشل في إكتسابه الجوانب المعرفية الأساسية ، أو تبني بعض الأساليب الخاطئة . وقد يجد الافتقار إلى المرونة والاستعداد للتكيف من قدرة التلميذ على ملائمة مهاراته القرائية لمقتضيات بعض مواد القراءة أو أهدافها .

ثالثاً : من له الكفاءة على تنفيذ البرنامج العلاجي بشكل فعال :

يمكن تنفيذ البرامج العلاجية في ثلاثة أماكن : حجرة الدراسة ، مركز القراءة بالمدرسة ، وعيادة القراءة . وفي استطاعة المعلم بل وينبغي عليه أن يكون مؤهلاً للقيام بالتدريس العلاجي لمعظم التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائي بدرجة متوسطة . وتندرج إمكانات المعلم في حل المشكلات البسيطة للعجز القرائي في عدة عوامل منها : حجم الفصل ، والمسئوليات الأخرى الموكلة إليه ، ودرجة التدريب الذي تلقاه . ويجب على المعلم دائماً أن يراعى ما يلقاه كل تلميذ على حدة من رعاية على حساب باقي التلاميذ . وفي استطاعة المعلم الاكتشاف المبكر لحالات العجز القرائي وعلاجها إذا ما توفر له برامج كافية وفعالة لعمليات القياس وإدارة الصف واستخدام مواد تعليمية تتناسب مع ما بين تلاميذه من فروق فردية . وقد يلجأ المعلم كثيراً - وفي وجود هذه الإمكانيات - إلى خبير في عمليات التشخيص ليعينه على وضع البرامج العلاجية المناسبة لتلاميذه .

أما المكان الثاني الذي يمكن أن تطبق فيه البرامج العلاجية فهو في مركز القراءة أو حجرة المصادر التعليمية Resource Room بالمدرسة وعادة ما يكون المركز حجرة تتوافر فيها مواد القراءة ومواد خاصة بالتمارين . ويقوم بالعمل فيها معلم البرنامج العلاجي مع كل تلميذ على حدة أو مع مجموعة من التلاميذ تحتاج إلى عناية مركزة وتخصيصية لا يتمكن معظم الفصل من توفيرها .

وكما كان حجم المجموعة صغيراً إزداد العائد بالنسبة لكل فرد فيها . ومع ذلك يبدو أن المجموعات التي تضم أقل من ستة تلاميذ يعانون من درجة متوسطة من العجز القرائي لا يستفيدون كثيراً من البرامج العلاجية . ويحتاج معلمو البرامج العلاجية إلى تدريب وإعداد خاص يمكنهم من معالجة ما يواجهونه من مشكلات أثناء عملهم في المراكز القرائية بالمدرسة . ولا بد هوؤلاء المعلمين

من أن تكون لهم القدرة على تشخيص الحالات البسيطة للعجز القرائي . وأن يكونوا على استعداد لتقديم الإقتراحات والحلول العلاجية المناسبة للمعلمي الفصل . والمعلمون المستولون عن المراكز العلاجية بالمدرسة لا بد من أن يكونوا أولاً من بين المعلمين الناجحين في عملهم ثم يتلقون تدريباً إضافياً في القراءة وفي تشخيص حالات العجز القرائي وعلاجها فالعجز القرائي ليس بالأمر السهل حتى يحاول المعلمون المبتدئون إيجاد الحلول له بمجرد استخدام مجموعة من التمارين يعتقد أنها تناسب جميع الحالات .

ويمكن تطبيق البرامج العلاجية للقراءة في مكان ثالث هو العيادة التربوية (التعليمية) أو عيادة القراءة Reading clinic . وغالباً ما توجد هذه العيادات في الجامعات الكبيرة أو في كليات المعلمين . بل إن كثيراً من المدارس المتقدمة أدخلت في نظمها عيادات خاصة لبحث حالات التلاميذ ، تضم بين أقسامها فروعاً متخصصة في حالات التخلف الدراسي أو صعوبات القراءة ، ومن حسن الحظ أن تتوافر مثل هذه العيادات لتستقبل أعداداً من التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم . وتزايد هذه الأعداد طالما تحاول تعليم جميع التلاميذ القراءة . ومن الأفضل للمشكلات المعقدة أن تحال إلى هذه العيادات حيث يتم تشخيصها وعلاجها . غير أن زيادة الطلب على الخدمات التي تقدمها العيادات التعليمية تفوق كثيراً ما يتوافر فيها من أخصائيين وإمكانات . وبذلك اقتصر على إحالة الحالات التي استعصى حلها في المركزين السابقين إلى العيادات التعليمية لتشخيص والعلاج . وفي الحالات المتقدمة للعجز القرائي يعني التلميذ من بعض الأعمال الصفية العادية ويتلقى عوضاً عنها عناية فردية في هذه العيادات . وبلغ المعلم والآباء بمشكلات التلميذ حتى يتسنى لهم مواعاة المواقف القرائية لحاجاته وظروفه .

والإسهام الأكبر لهذه العيادات في نظام التعليم العام (التعليم النظامي) يتمثل فيما تقدمه من تشخيص دقيق متكامل لا يتوافر في أي مكان آخر

ولا يحتاج للتدريب العلاجي الذى توفره هذه العيادات إلا فى الحالات المعقدة من العجز القرائى . وفى كلمة موجزة ينبغى علاج كثير من حالات الضعف القرائى فى حجرة الدراسة : وقد يحال بعض هذه الحالات إلى مراكز القراءة أو حجرات الموارد التعليمية لتنال ما تستحقه من عناية وتدرىس علاجى . أما الحالات المعقدة فلا بد من تحويلها إلى العيادة القرائية للعلاج ومهما كانت سبل العلاج لابد أولاً من تشخيص الحالة بدقة وعناية .

ولتقرير مكان العلاج الذى يناسب حالة العجز أو الضعف القرائى يجب على القائم بالتشخيص أن يحدد أولاً النمط العام الذى يمكن تصنيف حالة التلميذ تحته ، وقد ورد وصف لهذه الأنماط فى الفصل الثالث .

بعض المقررات الخاصة بحالات التأخر البسيط فى القراءة :

يمكن علاج بعض الحالات داخل الصف الدراسى بدرجة كبيرة من الفعالية وتمثل هذه الحالات فى التلاميذ الذين يعانون من التأخر القرائى بدرجة ملحوظة إلا أنه لا ينبغى عليهم أى خصائص أو قصور غير عادى فى الأسلوب أو النمط الذى يتبعونه فى القراءة وهم إلى جانب ذلك لا يعزفون عن القراءة ولا تظهر عليهم أية أعراض للتوتر ناشئة عن النشاط القرائى . ويعرف هؤلاء التلاميذ بحالات التأخر البسيط التى تتميز بعدم نمو المهارات القرائية بشكل كاف وبأنها لا تحتاج فى نفس الوقت للبدء بعملية التعليم من الأساس مرة أخرى .

ومن الأفضل علاج التلاميذ الذين ينتظمون تحت هذه الحالة فى مركز القراءة بالمدرسة . وتحدد درجة التأخر للتلميذ ومستواه التعليمى المكان المناسب له . فإذا كانت قدرته على القراءة منخفضة جداً بحيث لا يستطيع من معظم التدريس المعطى للتلاميذ الضعاف فى القراءة ، فمن الأفضل فى هذه الحالة أن يتم تعليمه على يد معلم البرنامج العلاجى فى مركز القراءة بالمدرسة . وقد

يعهد بمعظم حالات القراءة في مستوى التعليم الثانوى إلى معلم متخصص في البرامج العلاجية . فمن الصعب لمعلم الصف في المرحلة الثانوية أن يلم بكل شيء عن حوالى مائة وخمسين تلميذاً يتعامل معهم يومياً وأن يتمكن من التعامل مع الحالات المتطرفة من التأخير البسيط .

وطبيعة التعليم في المرحلة الثانوية التى تحول بين المعلم وبين إقامة علاقات مع تلاميذه تجعل من الصعب عليه مساعد التلميذ العاجز عن القراءة بعكس ما يتم في المرحلة الابتدائية حيث يعمل المعلم طيلة اليوم المدرسى مع صف واحد . وبذلك لا تحتاج أى حالة واحدة من حالات التأخر البسيط في المدرسة الابتدائية إلى الإحالة إلى عيادة القراءة للعلاج الفردى .

وعادة ما يمكن إكتشاف أو تحديد التلميذ الذى يعانى من التأخر البسيط في القراءة من خلال التشخيص العام بإستخدام اختبارات التحصيل الدرامى واختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية . ولا يتم عزل التلميذ حتى تبدأ مرحلة التشخيص التحليلى . وتعنى حالة التأخر البسيط في القراءة أن معدلات التلميذ في عناصر القراءة منخفضة ولكنها في نفس الوقت متوازنة نسبياً . وأن استجاباته الإنفعالية لضعفه في القراءة ليست سلبية ويرجع اعتباره من حالات العجز القرائى إلى عدم إرتفاعه إلى مستوى القراءة المتوقع له . وعند دراسة درجاته في القراءة يتضح أن أسلوبه في القراءة عادى بالنسبة لتلميذ آخر في مستواه ويتضح أيضاً أن عاداته وإنجاءاته لا تعوق فرصة نموه في القراءة مستقبلاً .

بعض المقترحات الخاصة بحالات معينة للتأخر في القراءة :

تعانى بعض الحالات المحددة للتأخر في القراءة من نواحى القصور في مجال أو عدد من المجالات القرائية إلا أن أداء هؤلاء التلاميذ يشير إلى اكتسابهم للمهارات القرائية الأساسية بدرجة تمكنهم من القراءة بشكل جيد في

المجالات الأخرى للقراءة ويمكن لمعلم الصف علاج هذه الحالات بشكل على . فقد تم تحديد ما يحتاجه التلميذ من تدريب في بعض المهارات والقدرات وعند مشاركة التلميذ في البرامج العادية للقراءة . يزيد المعلم من تركيزه وتأكيده على بعض المجالات المحددة التي لم يكتسبها التلميذ بدرجة كافية . فإذا ما تبين وجسود تلميذين أو ثلاث يحتاجون لنفس المعالجة قام المعلم من وقت لآخر بإعطائهم التدريب العلاجي في شكل مجموعة صغيرة وفي بعض الحالات يجمع التلاميذ الذين يشتركون في نواحي الضعف ذاتها من عدة فصول في نفس المستوى التعليمي ويرسلون إلى مركز العلاج بالمدرسة لتلقى تدريس جماعي . غير أن مسؤولية الجزء الأكبر من التدريب تقع على معلم الصف لكل منهم ، وتدل الشواهد الأولية على إمكانية التغلب على حالات التأخر المحددة بالرغم من صعوبتها أحياناً .

و يتم تحديد التلميذ الذي يعاني من التأخر في ناحية محددة من نواحي القراءة من خلال اختبارات للقراءة قادرة على التحليل بدرجة أكبر من الاختبارات المستخلصة عادة في عملية التشخيص العام . ويتاح هنا إلى اختبارات لها درجات عن كل مجال من مجالات القراءة الهامة . وذلك للتوصل إلى تشخيص مجال التأخر للتلميذ وتحديد نوعه . وتفيد درجات تحصيل التلميذ في الأنماط الشائعة لموضوعات الفهم ومهارات التعلم في تحديد مجال القصور والكشف عن طبيعية النوعية . فإذا ما تبين أن درجات التلميذ مرتفعة في بعض اختبارات الفهم ولكنها منخفضة في اختبارات أخرى وصف بأنه حالة من حالات التأخر النوعي . ولم تعد هناك حاجة لمزيد من عمليات التشخيص . فدرجات التلميذ المرتفعة أوضحت أنه لا يوجد أى قصور أساسي في قراءته ودرجاته المنخفضة ساعدت في عزل المجالات القرائية التي تتطلب علاجاً مناسباً .

مقترحات خاصة بعلاج حالات العجز القرائي المعوقة :

يوصف التلميذ بأنه حالة معوقة للعجز القرائي إذا عانى من بعض نواحي القصور الحاد في المهارات والقدرات الأساسية للقراءة التي تعوقه عن النمو في تعلم القراءة بشكل عام ويكون مستوى هذا التلميذ في جميع أنماط القراءة منخفضاً بسبب اكتسابه بعض العادات التي تؤثر سلباً في عملية تعلم القراءة أو بسبب فشله في تعلم إحدى المهارات الأساسية للقراءة ولا يشير نمط أو بروفيل القراءة إلى أى تقدم ملحوظ - كما يحدث في حالات التأخر البسيطة - بل يؤكد على استخدام التلميذ لأنماط غير السليمة في القراءة .

وينبغي توفير برنامج علاجي لمعظم التلاميذ الذين يعانون من حالات العجز المعوقة . وذلك في مركز القراءة وقد يتمكن معلم الفصل من علاج قليل من هذه الحالات إلا أنه لا يجد من الوقت والجهد ما يمكنه من إعطاء هذه الحالات الرعاية المطلوبة . لذا ينبغي إحالة بعض الحالات الصعبة للبرامج العلاجية إلى عيادات القراءة على أن يتخذ أى قرار في ضوء نتائج التشخيص الدقيق لكل حالة على حدة (دراسة الحالة) التي غالباً ما تتم في مراكز رعاية الطفل Child Study Centre أو العيادات النفسية / التربوية ولا بد من مناقشة النتائج الكاملة للتشخيص والبرنامج العلاجي المقترح مع معلم البرنامج العلاجي وذلك في إجماع للدراسة الحالة وغالباً ما تكون العيادات مزودة بالحالات فتضطر إلى إرسال تقاريرها لمعلم البرنامج العلاجي الذي يقوم بدوره بمناقشة المشكلة مع المسئولين في المدرسة .

مقترحات خاصة بعلاج الحالات المعقدة للعجز القرائي :

تضم الحالات المعقدة للعجز القرائي التلاميذ الذين يعانون من مشكلات معقدة ومتداخلة . ويكون هؤلاء التلاميذ دائماً متأخرين في القراءة بدرجة

حادة . وفي كثير من الأحيان تبدو على هؤلاء التلاميذ مظاهر النشاط . ويقومون بسلوك عنواني تجاه القراءة . ويشعرون بالحرج إزاء ضعفهم وعدم تمكنهم من القراءة ويلجأون أحياناً لبعض الأساليب التي تعرضهم عن هذا الضعف فيقومون بأعمال بارزة في بعض المجالات الأخرى مثل الرسم أو عمليات الحساب وهي أنشطة لا تتطلب القدرة على القراءة وفي أغلب الأحيان يلجأ هؤلاء التلاميذ إلى أساليب غير مناسبة تعرضهم عن إفتقارهم إلى النجاح في القراءة فيمتد تأثير هذه الأساليب إلى الأنشطة المدرسية الأخرى . ويقلل من فعاليات التلميذ فيها بشكل عام. ويفتقر هؤلاء التلاميذ في حالات كثيرة إلى روح المثابرة . ويتولد لديهم إستعداد وميل لرفض المواقف التي تتضمن أنشطة قرائية بشكل خاص . فيتكرر غيابهم عن المدرسة وأحياناً يكون إنقطاعاً لفترات طويلة .

وتشتمل حالات العجز المعقدة على التلاميذ الذين اتبعوا أساليب غير مناسبة حيال ضعفهم في القراءة بل تضم أيضاً التلاميذ المعوقين على نحو أو آخر . وتزداد صعوبة وضع البرامج العلاجية المناسبة للتلاميذ الذين يعانون من الضعف في القراءة وفي نفس الوقت من ظروف غير عادية في المجالات النفسية والإفعالية والعقلية والبيئية ، فلا بد من موازنة البرامج العلاجية لكل هذه العوامل .

ويعتبر كثيراً من تلاميذ العجز القرائي المعقد التوتر العصبي بدرجة تعوق عمليات الاتصال في المواقف التعليمية . ويزيد ذلك من حدة التوتر الذي يعمل بدوره على تدهور عملية التعلم مرة أخرى فتلميذ العجز القرائي المعقد غالباً ما تبدو عليه علامات القلق إزاء أى نشاط للقراءة بل ويصل الأمر إلى الفرار من هذا النشاط فيتولد في التلميذ إحساس بعدم الطمأنينة وشعور بالهزيمة والإحباط . وتحتاج هذه الحالات إلى رعاية فردية مركزة لا تتوافر إلا في عيادات القراءة ، حيث يتم تشخيصها بدقة بالتعاون مع المتخصصين في المجالات المختلفة .

وغالباً ما يتم علاج هؤلاء التلاميذ داخل عيادات القراءة . ويمكن -
بطبيعة الحال - علاج بعضها في مراكز القراءة بالمدرسة إذا ما توفر الوقت
لإعطاء العناية الفردية اللازمة .

ثالثاً : ما الوسائل الفعالة لعلاج العجز القرائي :

أهمية الإجابة عن هذا السؤال ترجع إلى ضرورة توافر عنصر
الفعالية في البرنامج العلاجي بما ينمي قدرة القراءة بمعدلات متزايدة من
السرعة . ولا بد أن يكون التشخيص الشامل لطبيعة مشكلة القراءة قد
حدد نمط التدريس المطلوب ، ويهدف البرنامج إلى معالجة الأساليب
الخاطئة التي عاقت أو من المحتمل أن تعوق نمو التلميذ في تعلم القراءة .
ولا بد للمعلومات التي توافرت عن دراسة حالة التلميذ من أن تمكن
القائم بالتشخيص من التوصل إلى عدد من القرارات الكفيلة بزيادة
فعالية التدريس العلاجي والقرار الأول لا بد أن يكون حول مستوى درجة
الصعوبة للمواد القرائية . والقرار الثاني حول اختيار الموضوعات المناسبة
لميول التلميذ أو المسيرة على الأقل - لميول التلميذ في مرحلة عمرية معينة
والقرار الثالث حول الأساليب والطرق المختلفة التي يقترحها القائم بالتشخيص
لكي يقف التلميذ على مدى ما أحرزه من تقدم . والقرار الرابع حول تقدير
الفترة الزمنية التي يتطلبها البرنامج العلاجي . وأخيراً توفير المعلومات اللازمة
لوضع أنماط النشاط المناقّي التي يحتاجها التلميذ .

رابعاً : تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة القرائية :

على القائم بالتشخيص أن يقوم بتقدير دقيق لمستوى صعوبة المادة
المستخدمة في بداية العمل بالتدريس العلاجي . فعادة يعترض التلميذ بعض
الصعوبات لفترة من الوقت . ولذلك تعتبر عملية اختيار المادة المناسبة لهذا
التلميذ أمراً حيوياً . ولا بد لهذه المادة من أن تشعره ببعض الثقة إلا أن
عملية اختيار مادة بالقدر المناسب من الصعوبة تعتبر في الواقع عملية معقدة

ويرجع ذلك إلى عدم تمكن التلميذ من القراءة بالمستوى المتوقع لهذه المرحلة العمرية أو لمرحلة النمو العقلي ، ويرى بعض القائمين بالتشخيص أن الأسلوب السليم لتقدير الدرجة المناسبة لصعوبة المادة يتمثل في دراسة نتائج الاختبارات المقتنة التي تكشف عن المستوى العام لقدرة التلميذ على القراءة . ويعتقدون أنه إذا ما تبين أن معدل التلميذ (٢٥) فينبغى حينئذ ، أن يبدأ التدريس العلاجي في مواد قرائية تناسب منتصف الصف التعليمي الثاني غير أن البحوث والتجارب قد كشفت عن أن ذلك التقدير يعد بالنسبة لمعظم التلاميذ العاجزين عن القراءة مبالغاً فيه .

ولنفرض مثلاً أن تلميذاً حصل على تقدير (٢٥) في اختبار مقنن للقراءة وأن مستواه القرائي يبلغ (٥) . إن هذا التلميذ لا يمكن إعتبار مستواه القرائي الحقيقي (٢٥) لأنه غالباً ما يقتصر إلى بعض المهارات لهذا المستوى النمطي أو العادي ، ويستطيع هذا التلميذ من ناحية أخرى أن يستفيد من قدر من الخبرات والمفاهيم واستنتاج العلاقات بين العناصر المختلفة يفوق ما لدى التلميذ العادي في منتصف الصف الثاني ، وقد يكون تقدير هذا التلميذ في القدرة على الفهم العام سابقاً بسنة واحدة على تقديره في القدرات الأساسية للقراءة مثل القدرة على التعرف على الكلمات أو تنظيمها في عبارات لتيسير فهم محتواها .

وعند قيام أخصائي التشخيص بتحديد مستوى الصعوبة المطلوبة في المرحلة الأولى للتدريس العلاجي لا بد له من الأخذ في الاعتبار — بالإضافة إلى الإختبارات المقتنة — كل ما يشير إلى مستوى نمو التلميذ في المهارات القرائية ، مثل قدرته على القراءة الجهرية وما إذا كان يخطئ أكثر من مرة واحدة كل عشرين كلمة متتالية أثناء القراءة الجهرية . وما هي مدى مهاراته في تجزئة النص إلى عبارات ، والوسائل التي يستخدمها في التعرف على الكلمة وقدرته على الإجابة عن أسئلة مختلفة من أسئلة الفهم للمادة المقررة . ويمكن (١٥٢ - الصف في القراءة)

تقدير المستوى المناسب للمادة المقروءة بإتاحة الفرصة له لتجريب سلسلة من كتب القراءة الأساسية ثم تحديد المستوى الذى يناسبه منها . فقد يطلب من التلميذ البدء مثلاً بكتابات للقراءة فى مستوى الصف الثانى فإذا ما اتضح صعوبته البالغة بالنسبة له يمكن استبداله بكتاب للصف الأول ، فإذا ما اتضح صعوبته أيضاً يستخدم كتاب فى القراءة الأولية . وقد يجد القائم بالتشخيص أن الكتاب الأول الذى وقع عليه إختياره سهل للغاية وأن بإمكان التلميذ قراءة كتاب للصف الثانى بسهولة كبيرة ، فيعطى الفرصة حيثئذ لمحاولة قراءة كتاب الصف الثالث . . . وبتنظيم الكتب فى سلسلة يمكن للقائم بالتشخيص من التوصل من خلال أماليب غير مقننة إلى تحديد صعوبة المادة المناسبة للتلميذ .

ومن الممكن التوصل إلى تحديد المستوى المناسب لصعوبة المادة بطريقة أخرى . وذلك بإستخدام بعض نتائج الإختبارات المقننة للتشخيص التى يمكن أن تشير إلى المستوى الذى يبدأ منه التدريس العلاجى ، فإذا ما أوضحت النتائج مثلاً أن معدل التلميذ فى المجالات المهارية يصل إلى حوالى (٢) بالرغم من أن المستوى العام للتلميذ فى الفهم يصل إلى (٢٥) فن الممكن لهذا التلميذ بالبدء فى التدريس العلاجى من نهاية كتاب القراءة للصف الأول أو بداية المستوى الثانى . ومن شأن نتائج عمليات التقسيم أن تعطى القائم بالتشخيص تقديراً عاماً لمستوى المادة القرائية المناسبة فى أولى مراحل التدريس العلاجى . ولكن ينبغى تعديل هذه المسادة فى ضوء حاجات التلميذ والإعتبار الثانى الذى ينبغى مراعاته فى عملية إنتقاء المادة المناسبة يتمثل فى طبيعة العجز القرائى . ويجب على القائم بالتشخيص أن يدرس النتائج التعليمية لهذه المواد . فإذا كانت مشكلة التلميذ الرئيسية هى تنمية معدل سرعته فى القراءة يكون إختيار المادة على أساس أن تكون مهلة بدرجة أكبر من المادة التى تم إختيارها بهدف المستوى العام للتحصيل وإذا استطاع التلميذ أن يقرأ بسهولة مادة فى

مستوى النصف الرابع تكون مادة القراءة لتنمية معدل سرعته أسهل بحوالى نصف سنة أو سنة . ولا ينبغي أن تحتوى المادة على أكثر من كلمة صعبة في كل مائة كلمة متتابعة ، أما إذا كانت مشكلة التلميذ تتمثل في تنمية مهاراته المعرفية بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية فيجب أن يعطى مادة صعبة إلى حد ما بحيث يواجه فيها كلمة كل عشرين كلمة تحتاج إلى عملية تحليل لها . ويمكن إعطاء التلميذ بعض التدريبات على التحليل الصوتي للكلمات الشائعة . وتعتبر هذه التدريبات صعبة بالنسبة لأغراض القراءة العامة ولكنها مناسبة لهذه المشكلة على وجه التحديد . وينبغي مراعاة أن توفر هذه التدريبات فرصة كافية لتكوين التلميذ من النجاح والتقدم فيها . إن انتقاء المواد القرائية ذات المستوى المناسب من الصعوبة لكل حالة على حدة يعد عملية على جانب كبير من الأهمية فيما يتخذها القائم بالتشخيص من قرارات مختلفة .

عماساً : تقدير ملاءمة مادة القراءة محتوى وشكلاً لميول التلميذ :

من الإعتبارات الهامة عند إنتقاء المادة المستخدمة في البرامج العلاجية أن تكون مناسبة للتلميذ في شكلها وفي إستجاباتها لميوله . وعملية توفير هذه المادة تعتبر مشكلة رئيسية أخرى بالنسبة لمعلم البرنامج العلاجي . ويجب على القائم بالتشخيص أن يقوم بتقدير وتحديد نوع المادة التي تسهوى ميول التلميذ في شكل مناسب وقالب جذاب . وتتضمن المشكلة البحث عن مادة متكاملة نسبياً في محتواها وشكلها وملاءمتها لقدرة التلميذ على القراءة . وقد تحتوى كتب التمرينات المصاحبة لكتب القراءة الأساسية على المادة القرائية الضرورية للبدء في التدریس العلاجي وإلا كان على المعلم إعداد هذه المادة بنفسه ويمكن في أغلب الأحيان علاج المشكلة على نحو فعال بإستخدام مادة ذات درجة مناسبة من الصعوبة وتمكين التلميذ من إستخدام ما اكتسبه منها في مواقف عملية . فإذا ما أبدى تلميذ في المرحلة الثانوية مثلاً رغبة في قراءة كتاب في

العلوم العامة مقرر على الصف الرابع ليعرف طريقة توصيل بطارية بالخرس فيمكن تشجيعه على ذلك .

ومن مهام القائم بالتشخيص تقدير مستوى الصعوبة الذى يستطيع التلميذ عنده القراءة وكذلك تحديد مجالات الإهتمام والميول التى تسهويه ، ودرجة استعدادة للتكيف مع شكل المادة القرائية . ويتم التوصل إلى تقدير لهذه العوامل فى ضوء إختيارات القراءة وقائمة الميول ووسائل التقييم غير المقننة والعمل ببعض عينات من المواد القرائية المختلفة . ويمكن الرجوع إلى الملحقين الأول والثانى للتعرف على مصادر كتب ومواد القراءة المتدرجة .

إختيار وسائل مناسبة لتوضيح مدى تقدم التلميذ فى القراءة :

ينبغى على القائم بالتشخيص أن يقترح الوسائل المناسبة التى توضح للتلميذ مدى تقدمه فى تعلم القراءة . وينبغى عليه أيضاً تقدير الوقت الذى يستغرقه توضيح ذلك التلميذ وتحدد طريقة إيضاح هذا النمو بطبيعة التدريب العلاجى . فإذا كانت مشكلة التلميذ مقصورة مثلاً على القراءة الجهرية فقد يقترح القائم بالتشخيص تسجيل أداء التلميذ على فترات أثناء مرحلة التدريس العلاجى ويسمح للتلميذ من وقت لآخر بالامتناع إلى هذه التسجيلات وملاحظة مدى ما أحرزه من تقدم .

ويتوقف تحديد الوقت اللازم لإطلاع التلميذ على مدى النمو الذى أحرزه فى القراءة على التلميذ نفسه . فإذا كان هذا التلميذ لا يشعر بالاطمئنان أو الثقة فى الموقف القرائى أو إذا ظهرت عليه بعض المشكلات الشخصية التى تضافرت مع شعوره بالإحباط فى نشاط القراءة ، كان من الضرورى تكرس وقت هذه المرحلة لإطلاعه على مدى نموه وذلك بدرجة أكبر من الوقت الذى يكرس لتلميذ لا تتولد فيه هذه المشاعر بنفس الدرجة ؛

و تتخذ مثل هذه القراءات في ضوء فحص نخط أوبروفيل القرءة للتلميذ
وفي ضوء تقييم إتهجاهاته نحو القرءة وتقييم مدى إتهزانه الإتهفءالى .

التقدير المناسب لعدد الدروس العلاءية وفترة كل منها :

يأبى على القائم بالتشخيص أن يقدر الفترة الزمنية لكل درس أو تدريب
وعدد مرات هذه الدروس . ويأمكن التوصل إلى هذا التقدير بثلاث
وسائل أو أساليب . أولا بتحديد النتائج المتوخاة من الإتهريس العلاءى .
فإذا ما إتهتاج التلميذ لزيادة معدل سرعة قرءاته .أمكن الإتهختصار من الوقت
الفعلى للدرس مع زيادة درجة الدافعية للقرءة . ويأمكن للتلميذ الإتهستمرار
فى الإتهريب على القرءة السريعة بين الدروس بالإتهآءاد على نفسه .

الأسلوب الذى يتهحدد فى ضوءه طول فترة الدرس يتهمثل فى قدرات
التلميذ البدنية فإذا ما كان يشعر بالتعب بعد بذلك قليل من الأجهءد أو إذا كان
مضطربا إتهفءالياً كان من الضرورى إتهختصار طول فترة الإتهريب فى كل
درس ويأمكن من إتهاطالها أو مدها إذا كان التلميذ يتهمتع بقوة بدنية وبالإتهزان
الأنفءالى .

والأسلوب الثالث يتهمثل فى ملاءظة أى ظروف مثل ضعف البصر -
من شأنها الأخء من قدرة التلميذ على تركيز الإتهباء فى درس القرءة لفترة
من الوقت . ويأتم هذه الظروف إتهختصار الفترة الزمنية لكل درس أو جلسة
علاءية فمن الأفضل له أن يتهلقى جلستين قصيرتين كل يوم لاءلة
واحدة طويلة .

والفحص الدقيق لأجمع الملاءمات المتوافرة من التلاميذ الصغار ضرورى
للتوصل إلى تقدير مناسب لزمن كل فترة تدريب وعدد الدروس
العلاءية .

التخطيط للأنشطة التعليمية الذاتية :

الاعتبار الأخير الذى يتحدد فى ضوءه الطريقة الفعالة لتحسين حالة التلميذ يتمثل فى التخطيط للأنشطة الذاتية التى يقوم بها التلميذ معتمداً على نفسه . فالعجز القرائى للتلميذ لا يتم علاجه فى الدروس العلاجية وحدها بل يمتد ويستمر فى الأنشطة التى يقوم بها التلميذ ذاتياً . ومستوى صعوبة المواد فى النشاط الذاتى لابد أن يكون أسهل بكثير من المواد المستخدمة فى الدروس العلاجية ويجب أن يكون هذا النشاط الذاتى المستقل مختلفاً عن الدروس العلاجية .. وعند التخطيط للأنشطة الذاتية يبحث القائم بالتشخيص عن أفضل السبل لجعل هذه المادة مثيرة للدافعية التلميذ وتحديد نوع التدرجات الذاتية التى تحقق للتلميذ أقصى درجة من الفائدة . فإذا ما كان التلميذ يحاول زيادة ذخيره أو ثروته من المفردات البصرية ، فهل من الأفضل تزويده ببطاقات للكلمات يتدرب عليها بنفسه أو بقبصص تحتوي على هذه الكلمات ولكن فى تعبيرات وجمل ، أو بإعطائه كتاباً للتمرينات ويقوم قرار القائم بالتشخيص على أساس طبيعة التدرس التى يحتاجها التلميذ وخصائصه والخصائص العامة لبيئته :

هل هناك أى ظروف أخرى معوقة للتلميذ لابد من أخذها فى الاعتبار ؟

عند وضع البرنامج العلاجى يجب دراسة جميع أسباب العجز القرائى التى تعرضنا لها فى الفصلين الرابع والخامس . ويجب على القائم بالتشخيص تحديد ما يحتاجه من خبرات تخصصية تعينه على وضع البرامج بشكل سليم . ولتوفير الفعالية للبرامج العلاجية لابد من تحديد أى نواحٍ للقصور داخل التلميذ قد تؤثر فى النمو القرائى له . فإذا ما كان التلميذ يعانى من ضعف البصر ، أحيل لأخصائى البصر لقيام بفحصه وعلاجه بقدر المستطاع . وسواء تم علاج العيوب البصرية أو لم يتم فلا بد من إدخال بعض

التعديلات على البرنامج العلاجي. وسيتناول فصل تال وصف هذه التعديلات أثناء مناقشة التلميذ المعوق .

أما إذا أشتبه في ضعف السمع ، عند التلميذ فلا بد من إستشارة أخصائى السمع (الأذن) غير أن مجرد علاج العيون السمعية لا يؤدى إلى علاج العجز القرائى . بل يساعد في زيادة قابلية التلميذ على التدريب . ويحتاج التلميذ الذى يعانى من ضعف سمعى إلى إدخال بعض التعديلات في البرنامج العلاجي الموضوع لتدريسه (أنظر الفصل الثانى عشر « التلاميذ المعوقون ») .

إن جميع العوامل المسببة للعجز القرائى قد تصبح هى في حد ذاتها ظروفاً مرضية تعمل داخل التلميذ . وتحتاج لعلاج مناسب . أو لابد من مواءمة البرنامج العلاجي لها . وينبغى كلما أمكن علاج نواحى القصور هذه قبل البدء في التدريب العلاجي . أما إذا لم يكن العلاج ممكناً ، فيتحتم تغير البرنامج بما يتناسب مع نواحى القصور التى تم تحديدها . وينبغى ملاحظة أن علاج الظروف المعوقة لا يغير من حاجات التلميذ القرائية فالتلميذ الذى لديه قدرة قرائية في مستوى الصف الثالث قبل أن يعالج من عيوبه البصرية ستكون له نفس القدرة وفى نفس المستوى بعد معالجة هذه العيوب فعلاج أى من الخصائص الضعيفة لا يغير من حاجة التلميذ لبرامج التدريس العلاجي في القراءة غير أن علاج هذه العيوب يتيح للتلميذ فرصاً أفضل لتعلم القراءة بكفاءة وفعالية .

سادساً : الظروف البيئية التى قد تؤثر في تقدم التلميذ في القراءة :

ينبغى على القائم بالتشخيص دراسة البيئة الكلية للتلميذ ، فقد تحوى على بعض نواحى القصور التى تؤثر في نجاح البرنامج العلاجي ، فقد يتسبب الآباء مدفوعين بحماس شديد لمساعدة أبنائهم في خلق جو مشحون بالانفعالي يعوق تعلم التلميذ للقراءة ويسبب له بعض الإضطرابات

وقد يلجأ هؤلاء الآباء في سبيل مساعدة أبنائهم إلى وسائل تحد من النمو في قدرة القراءة ويستطيع الآباء الإسهام بقدر كبير في إنجاح البرنامج العلاجي إذا مارعوا الاعتبارات الآتية :

- ١ - الإهتمام بما يعطى للتلميذ من واجبات منزلية في القراءة .
- ٢ - توفير المكان المناسب للمذاكرة بحيث لا يكون هناك أى مجال للإزعاج .
- ٣ - توفير مواد خاصة بالتلميذ بعد إستشارة معلم البرنامج العلاجي .
- ٤ - إخفاء أى مظاهر للقلق نحو مشكلة التلميذ في تعام القراءة .
- ٥ - مساعدة التلميذ في أضيق الحدود (معنى كلمة مثلاً) أثناء أدائه لواجب القراءة الذاتي في المنزل .
- ٦ - قراءة المواد التى يقوم التلميذ بقراءتها مستقلاً ومناقشته فيها .
- ٧ - تجنب عبارات السخرية أو التحقير أو مقارنته بإخوته .
- ٨ - إشعار التلميذ بتقديرهم لما أجزه من أعمال وأنهم واقفون من قدراته .
- ٩ - معرفة أن إتجاه اللامبالاة الذى يبدیه التلميذ نحو القراءة قد يعنى في حقيقة الأمر « الإهتمام البالغ بها » ، وأنه من الحكمة التفاضى عن إنجماه « اللامبالاة » كصمام أمن » .

ولا يقتصر الأمر على بيئة التلميذ في المنزل وعلاقة التلميذ بوالديه بل يتعداه إلى البيئة المدرسية التى لابد من دراستها أيضاً . فعملية تحسين القراءة كثيراً ما تترك للبرنامج العلاجي وحده . وغالباً ما تكون البيئة المدرسية غير مواتية لتنمية القراءة بطريقة فعالة لدى التلميذ الضعيف من هنا كان لابد من تفتيق الظروف البيئية للقراءة إذا كان للتلميذ أن يحرز أى تقدم ملموس فيها وقد لا يدرك المعلم أحياناً مدى خطورة فرض

مادة قرائية باللغة الصعوبة على التلميذ وأن ذلك قد لا يؤدى إلا إلى شعوره بالإحباط . وقد لا يترك المعلم أحياناً أخرى أن عدم إنباه التلميذ إنما يرجع إلى ضعف السمع . ولا يعتقد مؤلفو هذا الكتاب أن أولياء الأمور أو المعلمين يمتنعون عن بلذ أى مساعدة للتلميذ العاجز عن القراءة ذا ما تم شرح مشكلته لهم بإسهاب .

ومن واجبات القائم بالتشخيص محاولة البحث عن أى عائق فى بيئة التلميذ يؤثر فى درجة تعلمه فى تعلم القراءة .

أمثلة توضح تحليل صعوبات القراءة :

يوضح المثال التالى عملية تشخيص القراءة بمراحلها الثلاث : مرحلة التشخيص العام ومرحلة التشخيص التحليلي ومرحلة التشخيص بطريقة ودراسة الحالة فى أحد فصول الصف الخامس . ويوضح المثال أيضاً أسلوب التوصل إلى إجابات دقيقة عن عدد من الأسئلة المختلفة .

أولاً : مرحلة التشخيص العام للقراءة :

يمكن تعريف المستوى الأول للتشخيص العام الذى يهتم بجمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ فى العناصر الرئيسية لنمو القراءة . وعادة ما تقوم المدارس من فترة لأخرى بتطبيق إختبارات التحصيل الدراسى بغية ملاءمة عمليات التدريس للفروق الفردية . فإذا لم يكن الأمر كذلك كان على القائم بالتشخيص أن يطبق هذه الإختبارات بنفسه كخطوة أولى فى عملية التشخيص ولا بد للتشخيص العام من أن يتضمن أيضاً تقديراً بالمستوى العقلى للتلميذ .

ويستطيع القائم بالتشخيص أن يقارن وضع التلميذ فى النشاط العقلى ووضعه نشاط القراءة ومستوى أدائه فى المجالات المختلفة . وبذلك يتمكن

من تقرير ما إذا كان التلميذ يعد من حالات العجز القرائى أم لا . فإذا إتضح أن درجة التلميذ فى القراءة تماثل القدرة القرائية المتوقعة له وتماثل تفوقه فى مجالات التعليم الأخرى ، اعتبر هذا التلميذ متقدماً فى القراءة بنفس الدرجة المتوقعة له . ويصدق هذا المعيار حتى وإن كانت قدرة التلميذ فى القراءة أقل بدرجة ما عن قدرة زملائه فى نفس الصف الدراسى . ولا تحتاج حالة هذا التلميذ القرائية لإجراء أى تشخيص آخر لها ولو أنها تحتاج لبعض الأساليب العلاجية للإسراع بمعدل التلميذ فى التعلم . وهو ما سنشير إليه فى فصل لاحق . وينبغى على معلم الفصل أن يراقب كل تلميذ يتلقى برنامج تنمية القراءة فيدرس المعلم أثناء تدريسه المعتاد أداء كل تلميذ بطريقة تشخيصية تحليلية .

وإذا كانت قدرة التلميذ فى القراءة أقل بدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع له وأقل من المواد الدراسية الأخرى التى لا تتطلب مهارة كبيرة فى القراءة كان من الضرورى إجراء عمليات أخرى للتشخيص . والتشخيص العام يفيد القائم به فى الكشف عن التلاميذ المعوقين تعليمياً بسبب ضعفهم فى القراءة . وللكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون لمواصلة المناهج لقدراتهم وللتوصل إلى هذه القرارات يمكن استخدام إختبارات « المسح المقتنة » وإختبارات التحصيل الدراسى « وإختبارات الذكاء » و « إختبارات الموضوعية غير المقتنة » ، و « أساليب الملاحظة العامة » .

ولعل فحصنا لأحد فصول الصف الخامس يضم خمسة وثلاثين تلميذاً يكشف لنا عن أهمية نتيجة التشخيص العام ، والجدول رقم (٧) يبين نتائج إختبار مسحى لقدرات التلاميذ فى القراءة وقدراتهم العقلية وقدراتهم فى العمليات الحسابية عند بداية العام الدراسى ، وقد استخدم إختبار « جيمس للمسح القرائى » فى قياس القدرة على القراءة ولإستخدام « مقياس ستانفورد / بينيه » لقياس الذكاء ، واستخرجت درجات القدرة

الحسابية من معايير اختبار التحصيل في المدارس الحديثة Modern School Achievement Test وحسبت درجات القراءة من جدول المعايير في كتيب الاختبار. وقد تم تحويل العمر الزمني والعمر العقلي للتلاميذ إلى درجات معيارية لمقارنتها مع تقديرات القراءة والذكاء والحساب وبلراسة الحلول رقم (٧) يمكن الاستفادة من المعلومات التي يتضمنها. ويعتبر الفصل «أعلى إلى حد ما من المتوسط لأن معدل درجة الذكاء تبلغ [٥٥] . ومعدل متقدم بالنسبة للصف الخامس في بداية العام المدرسي. وبلغ معدل درجة القدرة الحسابية [٥٥] وهو معدل متوسط بالنسبة للشعبة في هذه القدرة العامة. وبلغ معدل درجة القراءة [٤٥] وهو يماثل معدل درجة الذكاء. وهو بذلك يكشف عن مستوى جيد للفصل في قدرة القراءة. ويكشف فحص الحلول عن تماثل الفصل في التحصيل الدراسي في القراءة فبلغت متوسط القدرة في الفهم [٤٥] وفي المفردات [٥٥] ، ومتوسط السرعة في القراءة [٤٥] ويبدو أن هذا الفصل لا يشكو من أى مشكلة حقيقية في القراءة.

وبتتبع الدراسة في الفصل إتضح وجود مشكلة كبيرة حول مواعيد المواد التعليمية وطرق التدريس للفروق الفردية. فثلاثة عشر تلميذاً فقط يناسبهم كتاب القراءة المقرر على الصف الخامس ويحتاج عشر تلاميذ - تقل معدلاتهم في قدرة القراءة عن ٥٥ - إلى مواد أبسط. بينما يبلغ معدل إثني عشر تلميذ (٦) أو يزيد والملك يحتاجون لبرامج متقدمة في القراءة.

ويوضح شكل رقم (٣) نمط أو بروفيل القراءة لثلاثة تلاميذ من الصف الخامس نفسه ويشير التشخيص العام إلى أنه يمكن إعتبار تلميذين من الثلاثة من حالات العجز القرائي بينما لا يعتبر الثالث كذلك ، ويوضح الشكل أن التلميذة «أليس» يقل معدلها في الذكاء عن المتوسط ويشير معدلها العمرى (٦٢) إلى أنها أكبر التلاميذ سناً وقد تأخرت سنة دراسية كاملة. والدرجة المتوقعة لقدرتها في القراءة تعتبر أدنى درجة في الصف. ومعدلها في الذكاء البالغ ٧٠

جول (٢) : نتائج اختبار الصف الخامس في بداية
العام الدراسي

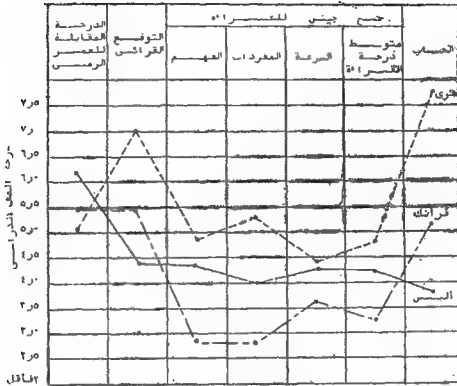
القدرة الحسابية	اختبار مسع القراءة لقيس				معدل الذكاء	معدل العمر الزمني	فئات توزيع الدرجات
	معدل السرعة الدرجة القراءة	السرعة الدرجة القراءة	السرعة الدرجة القراءة	السرعة الدرجة القراءة			
		١					فوق ٩
١	١	—	١		١		٨٩-٨٥
٢	١	١	٢	١	٢		٨٤-٨
٣	٢	٢	١	٣	٢		٧٩-٧٥
٢	١	٢	٢	٢	٣		٧٤-٧
٣	٣	٣	٢	٣	٢		٦٩-٦٥
٣	٤	٢	٣	٢	٤	١	٦٤-٦
٤	٣	٤	٥	٤	٤	١٠	٥٩-٥٥
٦	٦	٥	٥	٥	٥	١٨	٥٤-٥
٤	٤	٤	٤	٤	٣	٦	٤٩-٤٥
٣	٥	٥	٤	٥	٤		٤٤-٤
٢	٣	٣	٢	٣	٣		٣٩-٣٥
١	١	١	٣	١	١		٣٤-٣
١	١	٢	١	٢	١		أقل من ٣
٥,٥	٥,٤	٥,٤	٥,٥	٥,٣	٥,٥	٥,٣	درجة الوسيط .

* استخرجت من بيانات غير مجمعة :

هو أذناها جميعاً . ومع كل ذلك تقوم « أليس » بمجهود كبير في تعلم القراءة . فهي تقرأ في مستوى يقل عن المستوى المقدر لها بحوالى نصف سنة وتحتاج « أليس » لنقط التلخيص التى يتناسب مع معدلها البطيء في التعلم (أنظر الفصل الثانى عشر) .

ويعتبر فرانك من حالات العجز القرائى . فهو متخلف بأكثر من سنتين في نموه القرائى بالمقارنة مع المستوى المقدر له ، وهو متوسط الذكاء وكان لا بد أن يكون مستوى القراءة له (٥٣ ر٥) إلا أنه يقرأ عند مستوى (٣) وتحتاج حالته إلى دراسة أخرى لوضع برنامج علاجى مناسب له ، يحسن من قدرته في القراءة . ويشير أدائه في الحساب إلى أن بمقدوره التحصيل بدرجة أكبر في مجالات أخرى غير القراءة .

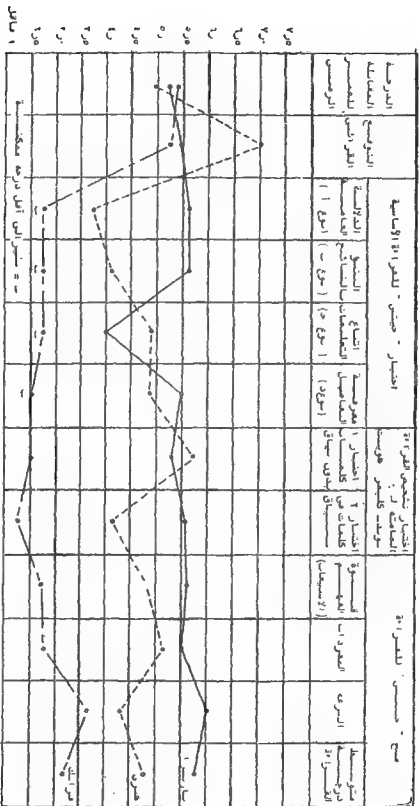
ويعتبر هنرى أيضاً من حالات العجز القرائى بالرغم من أن قدرته في القراءة متخلفة عن المستوى التعليمى بحوالى شهرين فقط . وهو من أصغر التلاميذ سناً ، إلا أن قدرته العقلية متقدمة جداً . ومستوى قدرته في القراءة - كما قدر من معدل في الذكاء البالغ ١٥٠ - يشير إلى احتمال وجوده في مستوى الصف السابع بدلاً من كونه في مستوى معدل القرائى (٤٨) . ومعدل في القدرة الحسابية مرتفع إذ يبلغ (٧٥ ر٧) . وهو بذلك متفقي مع معدل في الذكاء غير أن هنرى يعاني من عجز قرائى وتحتاج حالته لمزيد من الدراسة حتى يصبح في الإمكان وضع برنامج علاجى يناسبه .



نمط القراءة (برودي) لثلاثة أطفال من بداية الصف الخامس
شكل (٣)

ثانياً : التشخيص التحليلي للقراءة :

يقسم التشخيص التحليلي عملية القراءة إلى بعض المهارات والقدرات النوعية . وبذلك يمكن للقائم بالتشخيص من أن يكشف عن مجالات الصعوبة بالنسبة للتلميذ . ويوضح هذا التقسيم ما إذا كانت مشكلة التلميذ في نمط معين من الفهم أو في أساليب التعرف على الكلمة ، أو في إتقان القراءة أو في القراءة الجهرية أو في مهارات الدروس الأساسية . وقد يكشف التشخيص أيضاً عن مدى قدرة التلميذ على التكيف مع ما لديه من قدرات للقراءة لمواجهة مقتضيات المحتوى في المجالات المختلفة ويتوافر عدد كبير من الاختبارات التي يمكن من



طريقها التوصل إلى معلومات تفيد في التشخيص التحليلي . وسيرد الكلام عن بعض هذه الاختبارات في الفصل السابع .

ويوضح شكل رقم (٤) نتائج التشخيص التحليلي لأربعة تلاميذ في الصف الخامس والتشخيص العام - كما أشرنا - أبان أن فرانك وهنرى تلميذان عاجزان عن القراءة . وتحتاج حالة كل منهما لمزيد من التشخيص ، أما « باربرا » فلم تكن بهذه الدرجة من القصور العام . ولكن عند فحص معدلاتها النسبية في جدول التشخيص التحليلي (شكل ٤) تبين أنها تعتبر من حالات التأخر الخاصة . « فباربرا » قارئة جيدة بشكل عام . ويوضح نمطها أو بروفيلها القرائي أنها ضعيفة في نوع واحد من أنواع القراءة - قراءة التعليقات والإرشادات . فهي متخلفة في هذا النوع بأكثر من سنة ونصف عما هو متوقع لتلميذة لها نفس قدرة الذكاء و قدرة القراءة العامة : وهي ليست بالمشكلة الخطيرة فمع بعض التدريس المركز على لهذا النوع يمكن « لباربرا » أن تتقدم وتتفوق في هذا النوع ولا تحتاج لأي تشخيص آخر :

ويتضح من شكل رقم (٤) أن « هنرى » له نمط أو بروفيل غير متوازن . فبالتشخيص التحليلي تبين أنه ضعيف في الأنواع العامة للقراءة من أجل الفهم وتبين أيضاً أن معدلاته في التعرف على الكلمات المفردة أحسن نسبياً من معدلات في التعرف عليها في النص ، وهو تلميذ بطيء القراءة وهناك من الأدلة ما يشير إلى احتمال إعتماد هنرى كلية على القراءة الجزئية التحليلية لأنه لا يستخدم الأساليب السريعة للتعرف على الكلمات . وقد يتطلب التدريس العلاجي لهذه الحالة إجراء عمليات تشخيص أخرى بأسلوب « دراسة الحالة » .

ويتضح من الجدول أن « فرانك » ضعيف في جميع أنواع القراءة وأن حالته في حاجة لمزيد من الدراسة . والتشخيص التحليلي يظهر حالته بأنها عجز قرائي وأن معدلاته في سرعة القراءة (بالرغم من أنها ما زالت منخفضة)

تقرب من المستوى المقدر له . وبفحص أدائه في اختبار السرعة إتضح أنه يتسم بدرجة كبيرة من عدم الدقة . واختبار السرعة لا يمكن اعتباره مؤشراً للأداء الجيد . فمن الأمور الصعبة الجمع بين السرعة والدقة ويتضح من التحليل التشخيصي لهذه الحالة أن « فرانك » يعاني من مشكلة أساسية في مجال تعلم القراءة . ويبدو أن هذه المشكلة تتعلق بمجال التعرف على الكلمة غير أن هذا الاشتباه في حاجة لتشخيص من « دراسة الحالة » للتأكد منه .

ثالثاً : أسلوب دراسة الحالة في تشخيص القراءة :

يستخدم في التشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » الاختبارات المقننة للتشخيص بنمطيه العام والتحليلي ، ويستخدم أيضاً الاختبارات الفردية المقننة « والإختبارات التفصيلية لتشخيص القراءة الصامتة والمراصة غير المقننة للأساليب التي يتبعها التلميذ في الجوانب القرائية المختلفة » ويشتمل هذا التشخيص كذلك على تحليل مواطن الضعف والقوة في التلميذ الواحد ، فيتعرض لقدراته العصبية ، واستجاباته الإنفعالية وإنجازاته نحو القراءة . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » يتعرض أيضاً بالضرورة لبيئة التلميذ في المدرسة ، وطرق التدريس المستخدمة فيها والظروف البيئية التي قد تؤثر في القراءة ونمو التلميذ فيها ودراسة الظروف البيئية تحاول الكشف عن مشاعر الآباء تجاه مشكلة أبنائهم في القراءة ومدى إستعدادهم للتعاون في حل هذه المشكلات . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة » لا بد من أن يصل إلى إجابات عن الأسئلة المحددة المتعلقة بحالة التلميذ العاجز عن القراءة والتي سبق أن ناقشناها في بداية هذا الفصل .

إن السؤال الأول يتعلق بالتصنيف السليم للتلميذ كحالة للعجز القرائي وعادة ما يجيب التشخيص العام عن هذا السؤال إلا أنه في بعض الحالات يشير أسلوب دراسة الحالة إلى أن مشكلة التلميذ الرئيسية ليست العجز (م ١٦ - الضعف في القراءة)

في القراءة . فدراسة حالة كل من « هنرى » و « فرانك » لم تكشف عن أى أبعاد أو ظروف لاثوئدى إلى تشخيصهما كمحالات للعجز القرائى . ويوضح التشخيص العام من ناحية أخرى أن مشكلة « أليس » تكمن في انخفاض معدلاتها في الذكاء وأنه لا يمكن تصنيفها كمحالة من حالات العجز القرائى .

ويتعلق السؤال الثانى بكفاءة القائم بالتدريس العلاجى . ويمكن إستخلاص الإجابة عن هذا السؤال أحياناً من خلال التشخيص العام ، وأحياناً أخرى خلال التشخيص التحليلى . ولكن في معظم الأحوال تنتظر الإجابة إلى ما بعد الانتهاء من « دراسة الحالة » فالتشخيص العام أوضح أن مشكلة « أليس » يمكن علاجها بقليل أكبر من الفعالية والكفاءة عن طريق برنامج متلائم لحاجاتها الفعلية . فشكلتها الأساسية ليست بالتأكيد عجزاً قرائياً وبذلك لا ينتظر حلها ببرامج التدريب العلاجى في القراءة .

ولإيضاح من التشخيص التحليلى أن « باربرا » ضعيفة في نوع واحد للقراءة فهي تعاني من تأخر محدود في القراءة ويمكن لمعلم الفصل أن يعالج حالتها بكفاءة وفعالية .

وأوضحت نتائج التشخيص الدقيق بأسلوب « دراسة الحالة » أن « هنرى » قد يفيد من القراءة العلاجية في شكل مجموعات في مركز القراءة بالمدرسة . في حين أن مشكلة « فرانك » مشكلة معقدة ومليئة بالإعجابات السلبية تجاه القراءة بدرجة كبيرة تولد الإحساس بحاجته للبرامج العلاجية في عيادة القراءة .

ويتعلق السؤال الثالث بطبيعة التدريب المطلوب ، وقد جاءت إشارة عن إجابته في التشخيص العام لحالة « أليس » فهي تحتاج لنوع من التدريب على القراءة يناسب معدل سرعتها المنخفض في التعلم . وقد تحدد نوع

التدريب في ضوء نتائج التشخيص التحليلي ، الذى أوضح أنها في حاجة للتدريب على إتباع التعليمات بدقة . والتشخيص بأسلوب « دراسة الحالة أوضح أن هنرى كان فعلا يعتمد اعتماداً كلياً على أسلوب التحليل عند القراءة . فدرجته عالية في معلوماته عن العناصر الصوتية ، وحاول تطبيق أسلوب التعرف على الكلمة حتى مع الكلمات التى يمكن التعرف عليها بصرياً والتي كانت تعرض عليه في بطاقات عرض سريعة لا تتيح له إلا لحظة قصيرة . وقد كشف « هنرى » أيضاً عن ميله للتركيز على نهايات الكلمة وإهمال العناصر الإبتدائية لها ، وبالإضافة إلى ذلك كان « هنرى » ضعيفاً في الإستفادة الكاملة من دلالات السياق ويمكن القول بأن « هنرى » يعاني من حالة عجز بارزة تعوقه عن إكتساب مهارة التعرف على الكلمة ، وفي فصل نال ستناقش ما يحتاجه « هنرى » من برامج علاجية في مجال التعرف على الكلمة .

وقد أوضح التشخيص بدراسة الحالة أيضاً طبيعة التدريب الذى يحتاجه « فرانك » الذى يعاني من مشكلة معقدة . فقد فشل في تنمية أسلوب منظم لمعالجة الكلمات ، ويعتبر من إحدى حالات « عكس إتجاه الكافة » . وقد تولد لديه إحساس سلبي إتجاه عملية القراءة وبالإضافة إلى ذلك - هناك مايل على أن « فرانك » معوق بصرياً . ولا بد من علاج العيب البصري فصل البدء في البرنامج العلاجي الذى تتضمنه الأنماط التى عرضت في الفصل الحادى عشر ، وهو نمط يركز على الإتجاه السليم في القراءة وإدراك الكلمة . وعرضت أنماط أخرى للبرامج العلاجية تتناسب مع التلاميذ المعوقين في الفصل الثانى عشر ويحتاج « فرانك » أيضاً إلى مزيد من التدريب على أساليب التعرف على الكلمة التى ورد وصف لها في الفصلين التاسع والعاشر .

والسؤال الرابع الذى لا بد أن يتعرض له القائم بالتشخيص يتناول الأساليب الفعالة لتحسين القدرة على القراءة .

وكان من الممكن أن يجيب التشخيص العام عن هذا السؤال بالنسبة « لأليس » كما يجيب التشخيص التحليلي بالنسبة « لباربرا » . ويجب أن تغطي « اليس » مواداً من مستوى منتصف الثالث تقريباً . وهي تحتاج إلى التشجيع والنجاح وإلى كثير من الفرص لكي تستخدم نتائج قراءتها في أنشطة بناء مثل عمل النماذج والمساعدة في عمل العروض وما شابه ذلك . وهي تحتاج إلى تصويرات مجسمة لما تقرأ . وينبغي أن تقرأ من أجل غرض واحد جيد التحديد في كل مرة لأن ذكائها منخفض ومن الصعب عليها أن تقرأ لأغراض متعددة في وقت واحد .

أما بالنسبة لباربرا فيجب أن تقرأ من أجل الأغراض العامة مواد من مستوى يبدأ بمواد أقل صعوبة في التمرينات المصممة لزيادة قدرتها على إتباع التعليمات بدقة ويجب أن تؤكد الأغراض التي تقرأ « باربرا » من أجلها هذه المواد على القراءة من أجل إتباع التعليمات بدقة . وهناك تمرينات خاصة مثل التمرينات العملية « لجيتس وبيردون » « الصورة ج » Gates Peardon practice Exercises Type (c) وفيها مواد جيدة يمكن أن يبدأ بها تعليم باربرا العلاجي . ومن المرغوب فيه الاحتفاظ بمجلد يبين سرعتها ودقتها في عمل هذه التمرينات . ويمكن تشجيعها عندما تزداد دقتها على القراءة بدرجة أسرع . ويمكن زيادة مستوى صعوبة المواد التي تقرأها . ويمكن أن تتوقع قيام باربرا بتنمية قدرتها على التنظيم وإتباع التعليمات بدقة .

وبالنسبة لحالة « هنرى » وفرانك كان من الضروري عمل تشخيص كامل للدراسة الحالية لمعرفة أكثر الأساليب فعالية لتحسين قدراتها . ويجب أن يعمل هنرى جدول زمني يبين السرعة التي يقرأ بها أثناء قيامه بالتمرينات المصممة لزيادة سرعته .

ويجب أن يعطى تعليم علاجي في مواد من مستوى صعوبة

منتصف الرابع : وينبغي أن يقرأ كثيرا من أجل الترفية والاستمتاع .
وينبغي أن يعطى تمرينات مصممة لتشجيعه على استخدام مؤشرات السياق
يكون مستوى صعوبتها معادلا لمستوى الصف الرابع تقريبا .

أما فرانك فمشكلته أصعب بكثير . فإنه يحتاج لقراءة مواد من مستوى
صعوبة الصف الثاني تقريبا . ومن المرغوب فيه استخدام مواد ناضجة في
صورها ما أمكن كما يمكن استخدام مواد الكتب الإضافية للقراءة . ويجب
أن يكون المعلم المعالج متفائلا وأن يبين لفرانك أنه ينمو بالفعل في
قدرته على القراءة . ويمكنه أن يعمل معجما مصورا يرى فيه أن عدد
الكلمات التي يعرفها يتزايد . ويمكنه أن يملأ بعض القصص الخاصة به .
وإذا استمرت نزعته في عكس الكلمات فقد يكون من الضروري
استخدام طريقة التتبع الصوتي Sound Tracing Method المشروحة في
فصل لاحق .

السؤال الخامس يتعلق بالظروف المعيقة داخل الطفل والتي يجب أن
تأخذها في الاعتبار في صياغة برنامج العلاج . لقد انتضح من خلال
تشخيص دقيق للحالة أن هنرى لا يعاني من أى خصائص معيقة أو مقيدة
تحتاج لتكيف البرنامج لها أو تحتاج لتصحيحات قبل التعليم العلاجى . في
حين وجد أن فرانك يعاني من شرطين أو قيدتين معوقين . أولهما رفضه
الإففعال للقراءة . وهنا يجب أخذه في الاعتبار عند صياغة برنامج العلاج
لكنه لا يعتبر خطيرا للدرجة تتطلب العلاج بمعرفة إخصائى . إن حقيقة
أن درجة فرانك في الرياضيات تعادل تقريبا درجة توقعه القرائى تشير إلى
أنه يستطيع أن يوجه نفسه بدرجة معقولة في المواقف التي لا تتطلب القراءة .
ثانيهما أى لائق القيدتين هو نظره . فقد كانت هناك بعض الإشارات إلى
أن فرانك كان طويل النظر وأنه وجد من الصعب عليه أن يركز على

الصفحة المطبوعة من مسافة للقراءة . وقد أوصى بعمل فحص بصرى شامل له قبل أن يبدأ في التعليم العلاجي .

ويتعلق السؤال السادس بالشروط أو الظروف البيئية التي يمكن أن تدخل في إعاقه العمل العلاجي . فقد وجد أن على المدرسة أن تقوم بعمل بعض التكيف لاحتياجات الأطفال الثلاثة : هنرى وفرانك وأليس . والتكيف المطلوب لأليس هو التكيف المتوقع في التكيف العام للفروق الفردية في أى فصل . فقد وجد على سبيل المثال أن جميع الأطفال في الصف يستخدمون كتباً واحدة بعينها في العلوم والدراسات الاجتماعية .

وكان من غير المتوقع أن تستخدم هذه المواد . وكان يازم عمل دراسة شاملة لتحديد المكان الذى توضع فيه أليس . ولكن من المعلومات المتاحة لم ترد الإشارة إلى عمل تشخيص آخر لها في القراءة .

وهنرى الذى كان في مجموعة القراءة المتوسطة عاياه أن يبقى كما هو . لكن وجد أنه لا يستطيع أن يستفيد من قراءة المواد ذات المحتوى أو المواد التحصيلية ويجب أن يتاح له مواد مرجعية أقل نصجاً إلى حد ما .

أما التكيف المدرسى اللازم لفرانك فقد كان أكثر صعوبة . وعلى فرانك ألا يحاول قراءة مواد ذات محتوى أو مواد تحصيلية . وعليه أن يستخدم وقت قراءته لقراءة مواد من مستوى تقدمه . ويمكنه أن يستمع إلى المناقشات في حجرة الدراسة وأن يشارك في الأنشطة الإبتكارية .

لم تكن هناك إشارة إلى ظروف غير مواتية في مناسزل كل هؤلاء الأطفال باستثناء محتمل لفرانك . فقد كان والداه معنيين جداً بقتلته الفقيرة على القراءة .

وقد حاولا تعليمه القراءة باستخدام أسلوب صوتى بحث أوصى به

في سلسلة مقالات في الجريدة المحلية . وبعد حوالى شهر من التعلم تبين والداً عن حق أن حالة فرانك كانت تسوء وأنه أصبح شديد الاضطراب من جراء تعليمهما ، وإستجابته التى يبدو أنها غير كافية . وكان والدنا فرانك حريصين على التعاون مع المدرسة ومع عيادة القراءة . وقد اتفقا على تخصيص مكان لفرانك يحتفظ فيه بمواده للقراءة . ورحبوا باقتراح مناقشة « فرانك » فى القصص التى يقرأها ومساعدته فى نطق الكلمات التى يجد من الصعب عليها النطق بها .

إن كل حالة من حالات الصف الخامس كانت مختلفة . فبعض الأطفال لم يحتاجوا دراسة أكثر من التشخيص العام التحليل . وإحتاج ولدان إلى تشخيص تفصيلي للدراسة الحالية أجرى فى عيادة القراءة . وكان من الضروري للقائم بالتشخيص أن يتشاور مع معلم الصف ومع آباء الولدين .

وقد استخدمت الإختبارات المقننة والطرق غير المقننة فى عمل تشخيص الحالة للعجز القرائي . وفى حالة واحدة إقتضى الأمر استشارة خبير من الخارج .

وستناول بالتفصيل فى الفصل التالى إختبارات تشخيص القراءة ذات الفائدة الكبرى فى تشخيص دراسة الحالة .

الملخص :

تزداد صعوبة تصحيح العجز القرائي بالطبيعة المتداخلة أو المتشابكة لعملية القراءة وبالفروق الكثيرة بين الأطفال وبيئاتهم التى تؤثر فى النمو القرائي . وليس من الغريب أن تتماثل المشكلة فى أى حالتين من العجز القرائي التى تواجه المعلم أو القائم بالتشخيص . ومن الواضح أن أى تعليم علاجي يجب أن يقوم على أساس تشخيص مناسب . وتحتاج غالباً

الحالات الأكثر صعوبة للعجز القرائي دراسة أكثر تفصيلاً وعمقاً لا تتوفر لمعلم الصف من حيث وقته أو تدريبه . وقد يتطلب الأمر أحياناً خدمات التشخيص في العيادات (أو التشخيص الاكلينيكي) . وفي هذه الحالة يكون من الضروري أحياناً أن نضع قائمة بالخدمات المطلوبة من الاختصاصيين الآخرين مثل خدمات القائمين بدراسة الحالة الاجتماعية وعلماء النفس والأطباء المعالجين النفسيين ؛

يجب أن القارئ العاجز نحو تحسين تعليمه . ولهذا يكون التشخيص العلاجي أو العمل أحسن من التشخيص التفسيري أى التشخيص الذى يبحث عن الأسباب فقط . أن التشخيص أكثر من كونه تقديراً لقدرات القراءة ومهاراتها . ويجب أن يتضمن التشخيص أيضاً تقديراً للعوامل الجسمية والعقلية والحسية والإنفعالية والبيئية التى تعوق التقدم .

ويجب أن يكون التشخيص فعالاً ولا يتجاوز الحدود الضرورية لصياغة البرنامج العلاجي ويمكن معرفة الحاجات التعليمية لبعض الأطفال من خلال التشخيص العام . وآخرون يحتاجون إلى دراسة أكثر شمولاً بالوسائل التحليلية وآخرون يحتاجون دراسة حالة كاملة لعجزهم القرائي . ولما كان تشخيص العجز القرائي عملية تفصيلية ومستغرقة للوقت فإنه يجب جمع المعلومات الضرورية فقط ومن خلال أحسن الوسائل المتاحة فعالية . وتعتبر المقاييس المقتنة ضرورية للتشخيص الموثوق به للعجز القرائي .

ويجب تفسير نتائج الاختبارات المقتنة بحرص وعناية لأن للقارئ المعاق مشكلة دقيقة وليست بسيطة . وقد يكون من الضروري أحياناً اللجوء إلى الطرق غير المقتنة للحصول على معلومات ليست متاحة عن طريق الاختبارات أو المقاييس المقتنة .

ويخطط البرنامج العلاجي أولاً بأن يؤخذ في الاعتبار المعلومات الرقمية

ثم تعديلها تبعاً للمعلومات الأخرى التي يحصل عليها . ويجب أن يعالج القائم بالتشخيص المادة معاملة موضوعية حتى يمكن الحكم على الحالة بدقة . وإذا أثبت العلاج عدم نجاحه بعد فترة زمنية معقولة فيجب إعادة التقييم للوصول إلى التشخيص الصحيح . ويجب أن يكون التشخيص مستمراً حتى في الحالات الناجحة لأن العجز القرائي جانب واحد من عملية دينامية تتغير أثناء التعليم العلاجي . ويجب تغيير البرنامج العلاجي لمواجهة الإحتياجات الجديدة للقارئ العاجز . ويجب على القائم بالتشخيص أن يقدم توصياته في مجالات ستة ،

١ - يجب أن يعرف ما إذا كان الطفل يصنف عن حق كقارئ عاجز أم أن بعض مشكلات نمو الطفل هي الصعوبة الرئيسية .

٢ - يجب أن يوصى بالمكان الذي يمكن أن يعطى فيه العلاج بأكثر درجة من الفعالية . هل يجب إعادة تعليم الطفل في حجرة الدراسة أو في مركز القراءة بالمدرسة أو في العيادة . وإن إجابة هذا السؤال تتصل بطبيعة الحالة . فعظم حالات التأخر البسيطة وبعض حالاته الخاصة يجب أن تعطى تدريباً علاجياً في حجرة الدراسة أو مركز القراءة بالمدرسة . ويجب علاج الأطفال ذوى العجز المعيق في مركز القراءة بالمدرسة أو في العيادة . أما الأطفال ذوى العجز المعقد فيكون معظم علاجهم في عيادة القراءة .

٣ - يجب اكتشاف طبيعة التدريب المطلوب . إن من أهم أجزاء التشخيص القرائي هو التوصل إلى معرفة الطابع الخاص للمانع أو الحائل دون القراءة . ويجب دراسة النمط القرائي للطفل لتحديد الأخطاء الخاصة في التعلم التي تعوق تقدمه في القراءة . وهذا يتطلب تقديراً شاملاً للقدرات والمهارات المتضمنة في القراءة .

٤ - يجب أن يوصى بأكثر الطرق فعالية لتحسين قراءة الطفل . وهذا يتضمن مستويات المواد التي يجب إستخدامها وأنواعها . كما يتضمن طرق

توضيح التقدم في القراءة للطفل نفسه وخططاً لزيادة تعليم القراءة بتمرينات أو تعيينات يمكن أن يقوم بها الطفل مستقبلاً بمفرده .

٥ — يجب أن يحدد القائم بالتشخيص أى شرط وظرف داخلى للطفل يمكن أن يحدد نموه القرائى ويجب أن يستعين بمساعدة الخبراء الآخرين فى التشخيص والعلاج كلما تطلب الأمر . ويجب أن يوصى بالتغييرات المطلوبة فى البرنامج العلاجى للتكيف لأى قيود أو موانع .

٦ — يجب أن يقوم البيئة التعليمية للطفل برمتها للكشف عن أى ظروف تحول دون تقدمه فى القراءة . ويجب أن يوصى بالطريقة التى يمكن بها للآباء والمدرسة أن يسهموا فى حل مشكلات القراءة .

الفصل السابع

أماليب خاصة للتشخيص

الفصل السابع

أساليب خاصة للتشخيص

تعرضنا في الفصل السابق لست مسائل لا بد من الإجابة عنها عند مناقشة موضوع التشخيص للعجز القرائى . وقد أضفنا إلى ذلك تحايلاً توضيحياً يبين دور كل من المستويات الثلاث للتشخيص : التحليل ، والعام ، ودراسة الحالة ووظيفته في كل مسألة من المسائل السابقة .

أما القضية الرئيسية التى يعنى بها أخصائى القراءة فتنحصر في تحديد أنماط التدريب المطلوب لعلاج أشكال العجز القرائى ، والتصنيف التالى لمشكلات القراءة السائدة يتضمن بعض نواحي القصور التى لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق لعملية التدريس :

تصنيف صعوبات أو مشكلات القراءة :

(أ) التعرف الخاطىء على الكلمة وتشمل :

١ - الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى التى تسدل على المعنى .

٢ - عدم كفاية التحليل البصرى للكلمات .

٣ - قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية :

٤ - قصور القدرة في المزج السمعى أو البصرى :

٥ - الإفراط في التحليل :

(أ) تحليل ما هو مألوف من الكلمات .

(ب) تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم .

- (ج) استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة .
- ٦ — قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر .
- ٧ — ترايد الخلط المكاني (أى مواضع الكلمات والحروف) .
- (أ) أخطاء في بداية الكلمة .
- (ب) أخطاء في وسط الكلمة .
- (ج) أخطاء في نهاية الكلمة .
- (ب) القراءة في إتجاه خاطيء وتشمل :
- ١ — الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة . من حيث تتابعها .
- ٢ — تبادل مواضع الكلمات وأماكنها .
- ٣ — انتقال العين بشكل خاطيء على السطر .
- (ج) جوانب القصور في القدرة الأساسية على الإستيعاب والفهم وتشمل :
- ١ — المعرفة المحدودة بمعاني المفردات .
- ٢ — عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .
- ٣ — عدم كفاية فهم معنى الجملة .
- ٤ — القصور في إدراك تنظيم الفقرة .
- ٥ — القصور في تذوق النص .
- (د) جوانب محدودة في القدرات الخاصة المتعلقة بالإستيعاب والفهم وتشمل :
- ١ — عدم القدرة على استخلاص الحقائق والإحتفاظ بها (أو تذكرها) ،
- ٢ — عدم الإستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة .
- ٣ — عدم الإستفادة من القراءة من أجل التقييم .
- ٤ — عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير :

٥ - الكفاءة المحدودة في القراءة من أجل التلوق .

(هـ) جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية وتشمل :

- ١ - عدم القدرة على استخدام معينات تحديد أماكن مواد القراءة .
- ٢ - الإفتقار إلى الكفاءة في استخدام المراجع العلمية الأساسية .
- ٣ - عدم الكفاءة في استخدام الخرائط والرسوم البيانية والحلول والمواد التوضيحية الأخرى .
- ٤ - الإفتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها .

(و) قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات محتوى تخصصي وتشمل :

- ١ - الاستخدام غير المناسب لقدرات الفهم .
- ٢ - إلام محدود بالمقررات المتخصصة .
- ٣ - عدم كفاية نمو المفاهيم .
- ٤ - الإفتقار إلى معرفة الرموز والإختصارات المعمول بها .
- ٥ - الإفتقار إلى القدرة على استخدام المواد التصويرية والبيانية .
- ٦ - صعوبة القيام بالأعمال التنظيمية .
- ٧ - عدم القدرة على موازنة معدل السرعة ليناسب الغرض من قراءة المادة ومدى صحتها .

(ز) جوانب التصور في معدل الفهم وتشمل :

- ١ - عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم .
- ٢ - عدم كفاية المقررات البصرية .
- ٣ - عدم كفاية المعرفة بالمقررات وفهمها .
- ٤ - عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة .

- ٥ - الألفاظ في تحليل ما يقرأ .
- ٦ - عدم كفاية استخدام مؤشرات السياق .
- ٧ - عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى .
- ٨ - استخدام الركائز أو المؤشرات .
- ٩ - التللفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع .
- ١٠ - عدم وجود أغراض مناسبة .

(٣) ضعف القراءة الجهرية ويشمل :

- ١ - عدم تناسب المدى البصرى مع الصوتى .
- ٢ - الافتقار إلى القدرة على تميز المقروء إلى عبارات .
- ٣ - عدم مناسبة السرعة والتوقيت .
- ٤ - التوتر الانفعالى أثناء القراءة الجهرية .

وتوضح هذه الأنماط من الضعف القرائى التى يكشف عنها التشخيص الدقيق أن العجز القرائى لا يعتبر حالة بسيطة ولا يتأتى علاجه بالتالى بأسلوب واحد . ولا بد أولاً من التوصل إلى معلومات عن نواحى القوة والضعف للتلميذ من خلال تطبيق عدة أساليب للتقييم . ويستطيع القائم بالتشخيص استخدام كلا من الإجراءات المقننة أو غير المقننة عند دراسته لطبيعة جوانب القصور القرائى حتى يتمكن من وضع البرامج العلاجية لها . وستعرض بالتفصيل لهذه الإجراءات المتبعة لكل نمط من أنماط العجز القرائى ابتداء من الفصل الثامن .

يقوم اختصاصى القراءة عند تقديره لحاجات التلميذ العاجز عن القراءة باستخدام كل ما يتضمنه مجال الاختبار والتقييم من إجراءات . وعادة ما يبدأ التشخيص بتطبيق اختبارات التحصيل الدراسى ، واختبار للقراءة ،

واختبار للذكاء ، وقد تستمر عملية تطبيق الاختبارات حتى يتبين لأخصائي التشخيص كم من الحروف ما زالت غير معروفة للتلميذ . ويتبع ذلك دراسة كاملة لنواحي القصور بكل مداها بهدف وضع تخطيط للبرنامج المناسب للتدريس القراءة .

سنركز في هذا الفصل على الأساليب الخاصة للتشخيص على مستوى دراسة الحالة من منظور أخصائي القراءة ولقد أوضحنا الفصول السابقة دور كل من المستوى العام والمستوى التحليلي للتشخيص كما استخدمها معلم الصف . وكانت الاختبارات المستخدمة في كلا المستويين اختبارات جماعية يمكن للمعلم تطبيقها وكانت نتائجها ضرورية وهامة للمعلم وكذلك للقائم بالتشخيص . ولا بد لأخصائي القراءة من جمع كل ما يمكن الحصول عليه من معلومات ثم يعكف على دراستها حتى يصل إلى تشخيص دقيق لمشكلة التلميذ في عجزه عن القراءة .

اختبارات التشخيص العام :

لا بد للتشخيص العام من أن يتضمن اختبارا للتحصيل الدراسي العام يقيس جوانب القوة والضعف للتلميذ في مجالات المنهج المختلفة . وتعطى هذه الاختبارات عادة على فترات مختلفة . ويستخدم التشخيص العام نمطاً آخر من الاختبار هو اختبار عام للقراءة ويستخدم هذان الاختباران للتوصل إلى تقدير سليم لمتوسط درجة قراءة التلاميذ ولتحديد معدلهم النسبية في بعض القدرات والمهارات مثل الفهم والتعرف على المفردات وسرعة القراءة ودقتها ، ويستفيد المعلم من هذه النتائج في مواءمة طريقة التدريس للفروق الفردية وفي الكشف عن مجالات القراءة التي تحتاج لأسلوب خاص عند معالجتها أو تناولها .

اختبارات التحصيل الدراسي العام :

إن نمط الكفاءات النسبية للقارىء العاجز في المواد الرئيسية للمنهج كما تقسمها اختبارات التحصيل الدراسي العام من شأنها أن تساعد أخصائى القراءة على عزل المحتوى الذى يجد التلميذ بعض الصعوبة في التوفيق بين متطلباته وبين قدرته على القراءة . وباكتشاف المشكلة يمكن لأخصائى التشخيص حينئذ أن يستخدم أساليب أخرى للتقييم لتحديد دقيق لطبيعة المشكلة . ويقوم كذلك بفحص النمط القرائى لتبين ما إذا كان التلميذ متقدماً دراسياً في المواد التى لا تتطلب القراءة بدرجة أكبر من المواد التى تتطلب القراءة في الاختبار . فإذا كان الأمر كذلك كانت القراءة مشكلة التلميذ الأساسية . وقد تكون المشكلة في حالة أخرى ، قصوراً في إحدى نواحي الفهم أو إحدى مهارات الدرس الأساسية . وقد تشير كل هذه المشكلات إلى ضرورة القيام بمراحل أخرى لتشخيص العجز القرائى . وفيما يلي قائمة مقترحة تحتوي على عدة نماذج من اختبارات التحصيل الدراسي العام المستخدمة في مجال التشخيص العام ، ويمكن الرجوع إلى بوروس (٣٤) للأمثلة التوضيحية لكل من هذه النماذج ولتقييم كل منها .

— اختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسي : ١٥ — ٢٥ ، ٢٥ —

٥٤ ، ٤ ، ٦ ، ٦ — ٩ ، ٩ — ١٢

— القراءة : (المفردات والفهم — المجموع الكلى)

— الرياضيات (الحساب والمفاهيم والمسائل) والمجموع الكلى .

— اللغة (آليات اللغة والاستخدام والبنية والمجموع الكلى) .

— الهجاء أو التحدث : المجموع الكلى :

— اختبارات أيوآ للمهارات الأساسية : ٣ — ٩

— المفردات — الفهم — المهارات اللغوية (الهجاء والتنقيط والتركيب

والاستخدام والمجموع الكلى) .

- مهارات تحليل الكلمة (قراءة الخرائط وقراءة الرسوم البيانية والجدول واستخدام المراجع والمجموع الكلى) .
- المهارات فى العلوم الرياضية : (المفاهيم فى الرياضيات وحل المسائل والمجموع الكلى)
- اختبارات متروبوليتان للحصول الدراسى : ٥ - ٦٩ ، ٧ - ٩٥ -
— القراءة (معرفة الكلمة والقراءة والمجموع الكلى) .
— اللغة .
- الهجاء (التحدث) :
- الرياضيات (الحساب والمفاهيم وحل المسائل والمجموع الكلى) .
— العلوم العامة .
— العلوم الاجتماعية .
- اختبار « ستانفورد » للحصول الدراسى : ٣٥ - ٤٤ ، ٤٥ - ٤٥
— القدرة على الفهم ومهارات التعرف على الكلمة والمجموع الكلى .
— الرياضيات : (المفاهيم والحساب والتطبيق والمجموع الكلى) .
— الهجاء (التحدث) واللغة والعلوم الاجتماعية والاستماع والمقررات والفهم والمجموع الكلى .
- اختبارات مسوح القراءة :
- بعد معدل الدرجات فى اختبار القراءة أحد المقاييس الأساسية فى تشخيص القراءة وتحسب هذه الدرجة بحساب متوسط الدرجات فى الاختبارات الفرعية للقراءة التى تشتمل عادة على القدرة على الفهم والتعرف على المقررات وسرعة القراءة . وتحدد درجة المتوسط ما إذا كان التلميذ الضعيف فى القراءة هو حقاً عاجز عن القراءة وتقارن بدرجة التوقع القرائى الذى ناقشناه فى الفصل الثالث :

إن متوسط الدرجة في إختبار القراءة له دور آخر أكثر أهمية في المجال الشامل للدراسة أنماط محددة من درجات العاجزين عن القراءة . فيستخدم هذا المتوسط في تحديد أهمية كل عنصر من عناصر القراءة في عملية التشخيص . فإذا كانت درجة الإختبار في المفردات بمجرد النظر أقل من متوسط الدرجات في الإختبار الكلي مثلاً ، كان معنى هذا التركيز على إكساب التلميذ المهارة في التعرف على الكلمة بمجرد النظر . أما إذا وجد أن هذه المهارة حصلت على درجات أكبر من المعدل العام فعنى ذلك أن التلميذ يعتمد أكثر من اللازم عليها مضحياً بالمهارات الأخرى مثل إستخدام مؤشرات المعنى والمهارات الصوتية .

ولإختبار القراءة دور ثالث في التشخيص القرائي فهذه الإختبارات تعد لإختبارات تحليلية إلى حد ما والسبب في هذا يرجع إلى أن القراءة عملية معقدة لا يمكن قياس نموها بنمط واحد من الإختبارات أو مجموعة واحدة من المعايير . وعلى ذلك يعد كل إختبار فرعى مقياساً في حد ذاته لبعض نواتج القراءة الهامة . ويمكن مقارنة درجات كل إختبار فرعى بالمتوسط العام للإختبار الكلي للقراءة لتحديد ما إذا كان ضعيفاً في الفهم أو التعرف على المفردات أو سرعة القراءة أو دقة الأداء ، فإذا ما كانت الدرجة الفرعية أقل من المتوسط العام عزلت وحدد مجالها للدراسة والعلاج المناسب .

وتمثل الإختبارات الآتية عينات من الإختبارات المناسبة للقراءة بهدف التشخيص العام على الرغم من أن لها بعض القيمة التحليلية(*) .
وليزيد من الأمثلة ومزايا وعيوب كل منها يمكن الرجوع إلى بوروس (٣٤)

« إختبارات التحصيل الدراسي للممارس الأمريكية » : الجزء الأول

(*) أنظر الملحق (٥) : أمثلة ونماذج لإختبارات القراءة ومهارات التعلم .

القراءة ٢-٣ ، ٤-٦ ، ٧-٩ معنى الكلمة والجملة والفقرة -
المجموع الكلى .

إختبار « ديفينز » للقراءة : ٨-١١ ، ١١-١٣ مستوى الفهم
والسرعة فى الفهم .

إختبار « جيتس / مارك - جينايث » للقراءة : ٤-٦ ، ٧-٩ ، ١٠-١٢
السرعة - الدقة ، المفردات الفهم ،

- إختبار « نلسون » للقراءة (نسخة منقحة) ٣-٩ المفردات - فهم
الفقرة - المجموع الكلى .

إختبارات التشخيص التحالى :

يسر التشخيص التحليلى غور مع القدرة من الضعف القرائى بطريقة
منهجية . ويعنى مستوى هذا التشخيص بتحديد المجالات التى ورد ذكرها
فى بداية هذا الفصل تحت عنوان تصنيف صعوبات القراءة . فالتشخيص
التحليلى يبين مثلاً أن مشكلة التلميذ فى القراءة تنحصر فى مجال القدرات
الأساسية على الفهم ، إلا أنه لا يذهب أبعد من ذلك فهو لا يعزل نواحى
القصور الفعلية التى تحتاج إلى العلاج ، وقد يشير القائم بالتشخيص التحليلى
إلى ما يحتاجه تلميذاً حالى القراءة من التدريس مناسب فيشير إلى أن الحالة
الأولى تخلف بسيط ، وأن الثانية تخلف نوعى . ومع ذلك فالإختبارات
المستخدمة فى عملية التشخيص التحليلى لا تتدخل فى التفصيلات بقدر كاف
بما يتيح أو يساعد على وضع برنامج التدريس العلاجى لهذه الحالات التى
تم تشخيصها كحالات بسيطة أو حادة للعجز القرائى .

ويتوافر حالياً العديد من الإختبارات المقننة الجماعية التى يمكن عن
طريقها تحليل مجالات النمو المختلفة فى القراءة بشكل منهجى . ويمكن
تحديد بعض مشكلات القراءة بدرجة كبيرة من الوضوح تمكن كلا من

القائم بالتشخيص أو المعلم من وضع برنامج علاجي لكل حالة من حالات العجز للقرائ التي تواجهه . أما المشكلات الأخرى التي يشير إليها التشخيص التحليلي فيطلب مزيداً من الدراسة باستخدام أساليب دراسة الحالة توطئة لاتخاذ ما يناسبها من علاج .

فلذا ما تبين أن التشخيص في حاجة لأسلوب « دراسة الحالة » سعى القائم بالتشخيص إلى توفير كل ما يستطيع التوصل إليه من معلومات من خلال مستويات التشخيص العام والتحليلي أو أي بيانات من أي مصادر أخرى تفيد في تمام دراسة الحالة، ومن المؤكد أن إحصاء القراءة الذي يقوم به دراسة الحالة سيحتاج بشكل خاص إلى متوسط درجات التلميذ في الاختبار لمقارنته بدرجة عن كل اختبار فرعي يقيس صعوبات القراءة وسيحتاج أيضاً لعمره الزمني بالنسبة لأقرانه ومعدل ذكائه : ويفيد هذان المعدلان معدل العمر والذكاء في تحديد العلاقة بين النمو الجسمي والعقلي للتلميذ .

وفى إلى بعض الاختبارات الجماعية للتشخيص التحليلي . والقائمة لاشتمل إلا على بعض الأمثلة ويمكن الرجوع للقائمة الشاملة في بوروس (٣٤)

١ - اختبارات جيمس للقراءة الأساسية (٣-٨)

- إدراك المفهوم العام - التنبؤ - النتائج - فهم التعليمات - معرفة التفاصيل

٢ - اختبار أيوا (ب) المهارات الدرس الأساسية المجموعة الأولى

من ٣-٥

- قراءة الحرائط - استخدام المراجع - استخدام الفهارس - استخدام القاموس - التسلسل الأبجدي .

٣- اختبار أويو (ب) - مهارات اللبس الأساسية - المجموعة

٩- المتقدمة

قراءة الخرائط - استخدام المراجع - استخدام الفهارس - استخدام
القاموس ، قراءة الرسوم البيانية - الخرائط والجداول البيانية .

٤ - اختبارات النمو في القراءة الحديثة : (للمرحلة الابتدائية) :
المفردات - الفهم العام - الفهم الخاص .

٥ - اختبارات النمو في القراءة الحديثة

الصفوف المتوسطة : ٤ ، ٥ ، ٦ - المفردات الأساسية - القراءة
لجمع المعلومات القراءة لإيجاد العلاقات - القراءة للتلوق - الفهم
المباشر - الفهم الإبداعي الفهم العام .

٦ - اختبارات تشخيص القراءة الصامتة :

- يمكن تطبيقها على تلاميذ في أى مرحلة عمرية يعانون من عجز
قرائى وتتراوح معدلاتهم في القراءة (٢ - ٧٥) ،

- يشتمل الاختبار على العناصر التالية :

مفردات منفصلة - مفردات في تراكيب - تحليل بصرى لبعض
التراكيب - التقسيم إلى مقاطع - توليف المفردات - الصوتيات الابتدائية
والصوتيات النهائية - الحروف المتحركة والساكنة - حلف بعض
الكلمات - أخطاء البداية والوسط والنهاية - الأخطاء المكانية .

٧ - اختبارات ستانفورد لتشخيص القراءة .

(أ) المستوى الأحمر Red Level : (١ ، ٢) المهارات الصوتية ،

مهارة الاستماع ، التعرف على المفردات ، فهم الجملة وفهم الفقرة :

(ب) المستوى الأخضر Green Level : (٣ ، ٤) (التمييز الصوتى) ،

تحليل التراكيب والصوتيات ، التعرف على المفردات بالاستماع - الفهم
المباشر والاستنتاجى .

(ج) المستوى البنى Brown Level : (٨ ، ٥) (تحليل التراكيب -
الصوتيات - التعرف على المفردات بالاستماع - الفهم ، الفهم المباشر
والاستنتاجى ، معدل القراءة .

(د) المستوى الأزرق Blue Level : (١٢ - ٩) (كليات المجتمع
(مافوق الثانوى) تحليل التراكيب - الصوتيات - قراءة المفردات -
الفهم المباشر والاستنتاجى - سرعة القراءة - التصفح والفهم السريع .

أمثلة لبعض اختبارات دراسة الحالة :

تشكل الاختبارات الجماعية المستخدمة فى المستويات العامة والتحليلية
للتشخيص الأساسى الذى تقوم عليه دراسة الحالة . فبالنسبة لبعض العاجزين
عن القراءة تعطى هذه الاختبارات القائم بالتشخيص معلومات كافية لوضع
خطة علاجية مناسبة للفرد وعلى ذلك لاندعو الحاجة لإجراء دراسة لحالته ،
أما إذا لم يتم تشخيص حالة العاجز عن القراءة بشكل كفاء ، فإن دراسة
نتائج الاختبار المطبق عليه عادة ما تشير إلى ضرورة إجراء مزيد من
الدراسات فى بعض مجالات الضعف التى يعانى منها وذلك أثناء دراسة
حاليته . وتنحصر الأساليب المستخدمة فى دراسة الحالة بدرجة كبيرة فى
إجراءات الاختبار الفردى التى تتطلب إعداداً وتدريباً خاصاً بل وتفرض
إخضاعها لإشراف تخصص فى عال يضمن لنتائجها الدقة العلمية .

وأساليب التشخيص الفردى التى نذكرها هنا ليست الوحيدة فى هذا
المجال بل هى مثال للعديد من الأساليب الأخرى المستخدمة فى عدة برامج ،
ونود أن نلفت إنتباه القارئ إلى أن كلا من هذه الأساليب (وغيرها
لم نذكرها هنا) كان لها فائدة كبيرة فى هذا الميدان ، وسنذكر فى حينه
بعضاً من مزايا كل منها .

يهدف الوصف فى هذا الفصل إلى مجرد إعطاء القارئ إلتطباعاً عاماً

عن الخصائص الرئيسية لإختبارات التشخيص مع الإشارة إلى إجراءات التطبيق واستخدامات كل منها وسيتم الإستماد الفعلي لأي إختبار للتشخيص على التعليمات التفصيلية المصاحبة للاختبار .

• تحليل داريل Durrell ، لصعوبات القراءة :

حدد داريل إجراءات الكشف عن حالات العجز ثم التشخيص الذى تقوم عليه برامج العلاج فى ثلاث خطوات هى :

١ - تحديد الفرق بين القدرة العقلية والتحصيل القرائى ويمكن إستخدام مقياس ستانفورد وبينيه المعدل مع أى إختبار مناسب للقراءة لتحديد هذا الفرق وبالنسبة لتلاميذ الصف الثالث وحتى الصف السادس يقترح داريل إستخدام إختبار القدرة على القراءة للداريل وسوليفان وهما إختباران تم تقنينهما على نفس الجمهور ، وإختبار القدرة على القراءة إختبار غير لفظى بالكامل أى أنه لا يتطلب أى نوع من القراءة ، وهو إختبار يقيس الفهم عن طريق الاستماع . فيقيس فهم التلميذ لما يسمعه من كلمات أو فقرات وتجمع الدرجات لتعطى معدلات أو مستويات عمرية للفهم . ثم تقارن المتوسطات والمعدلات بمستويات التحصيل فى إختبار القراءة للكشف عن أى عجز قرائى .

٢ - الخطوة التالية هى فحص جسمى دقيق لهؤلاء التلاميذ الذين تبين وجود فرق كبير بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم القرائى . ويعطى فى هذا الفحص لإهتمام خاص بالسمع - البصر وكذلك بأى حالة جسمية قد تؤدى أو تسبب إلهافاً مزمناً .

(٥) انظر الملحق (٥) عن إختبارات القراءة ومهارات الدرس وانظر أيضاً : بوروس (٣٤) من تقييم هذه الإنجازات .

٣ - وتشتمل الخطوة الثالثة على تحليل مفصل لصعوبات القراءة وتجري بواسطة تحليل داريل لصعوبة القراء الفدخة المعدلة .

ويشتمل هذا التحليل على عدة إختبارات فردية في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والتعرف على المفردات والتذكر البصري لشكل الكلمات والتحليل السمعي لعناصر الكلمة بالإضافة إلى المشاهدة المنظمة وتسجيل بعض الاستجابات وأشكال السلوك التي سيأتى الكلام عنها فيما بعد .

الإختبارات وإجراءات تطبيقها (داريل) :

إختبار القراءة الجهرية :

وهو أول إختبار في سلسلة التحليل ، وهو عبارة عن ثمانى فقرات للقراءة مطبوعة على ورق مقوى ومجموعة في كتيب صغير . ويطلب من التلميذ بالبدء في قراءة الفقرة الأولى من السهولة بحيث لن تترك له المجال للوقوع فى أى خطأ . فقد روعى أن تكون فقرة أساسية أو إستهلالية . وتستمر عملية القراءة فى الفقرات التالية حتى يتم تسجيل سبعة أخطاء أو أكثر فى الفقرة الواحدة . أو حتى تتعدى الفترة الزمنية التى تتطلبها قراءة الفقرة أكثر من دقيقتين (وذلك فى المستويات العليا) ، ويتم لإعداد تسجيل مفصل بجميع الأخطاء مثل الكلمات المتروكة أو الكلمات المضافة أو التلغظ الخاطئ أو المفردات التى يعرف معناها . . . إلخ ، ويؤشر على جميع أعراض الصعوبات القرائية أمام ما يقابلها من عناصر القائمة ثم تطرح على التلميذ قائمة تحتوى أسئلة الفهم بعد كل فقرة . وللإختبار متوسط محسوب على أساس ائز من ائزى تتطلبه القراءة . أما وضع التلميذ بالنسبة للدرجة فيمكن حسابه بأن يقال : مرتفع ، متوسط ، منخفض ، فإذا فشل فى الإجابة عن سؤالين أو أكثر من أسئلة الفهم كانت درجته على هذه الفقرة (منخفض) .

إختبار القراءة الصامتة :

تمثل القراءة الصامتة الإختبار الثاني « لداريل » . و يستخدم فيه مجموعة [أ] مختلفة من الفقرات ، متدرجة في الصعوبة ومطبوعة على بطاقات يضمها كتيب صغير ، كما هو الحال في الإختبار الأول ، ويقوم التلميذ بقراءة الفقرات بنفس الدرجة من الصعوبة كما فعل في الإختبار الأول ، وعند الإنهاء من قراءة كل فقرة يطلب من التلميذ أن يحكى كل ما يستطيع تذكره عن القصة التي قرأها . ولقد تم ترتيب المادة في نسخة الممتحن بحيث ييسر عليه تسجيل الأفكار التي يستطيع التلميذ إسترجاعها ويقوم الممتحن بالتأشير أو وضع علامة على العناصر التي تشير إلى الصعوبات القرائية في القائمة المصاحبة لهذا الإختبار . و للاختبار معيار للدرجات لعملى الزمن والتذكر .

إختيار الاستماع والفهم :

يشكل الفهم عن طريق الاستماع الإختبار الثالث الذى يستخدم فقرات من نفس مستوى الصعوبة التى إستخدمت في الإختبارات السابقة ، ويقوم الممتحن بقراءة كل فقرة بصوت عال ثم يسأل التلميذ مجموعة من الأسئلة ، وتعطى الدرجة للتلميذ إذا استطاع أن يجيب على جميع الأسئلة أو إذا فاته سؤال واحد فقط .

إختيار التعرف على الكلمة وتحليل الكلمة :

بالنسبة لهذا الإختبار تطبع قوائم بالكلمات على فصاصات أو شرائط من الورق المقوى حتى يمكن عرضها لفترات زمنية قصيرة على جهاز التاكوسكوب (الحا من بالورق المقوى) وتستخدم قوائم منفصلة بالكلمات للصف الأول وللصفوف الثاني حتى السادس ، وتوضع إحدى قوائم الكلمات المناسبة لقدرة التلاميذ على القراءة في الجهاز بحيث تظهر كل كلمة على حدة لمدة نصف ثانية ثم توضع علامة أمام رقم الكلمة تبعاً

لنطق التلميذ لها فإذا ما فشل التلميذ في التقاط الكلمة في إختبار « التعرف السريع » فتح له شباك التاكستوسكوب حتى يتمكن من دراسة وتأمل نطق الكلمة على مهل أى أنه بذلك يمر بمرحلة إختبار أخرى هي إختبار مهارات تحليل الكلمة يتم بعدها مباشرة تسجيل الاستجابات الخاطئة والصحيحة . ويتم كذلك تسجيل الصعوبات التي تلاحظ في تحليل الكلمة أو التعرف عليها على استمارة الملاحظات المصاحبة للاختبار . وتقدم للتلميذ على التوالى قوائم بالكلمات أكثر صعوبة عن سابقتها حتى يفشل في سماع كلمات متتالية في نفس القسامة . وللإختبار معيار لكل من التعرف على الكلمات (العرض السريع) ولتحليل الكلمة .

وتشمل السلسلة التالية من الإختبارات على التعرف على الحروف الهجائية وتحديدناها ومعناها الحروف وكتابة الحروف . وصممت هذه الإختبارات لحالات التأخر الحاد في القراءة أو لدى تلميذ يشك في أنه لا يعرف أسماء الحروف الأبجدية .

إختبار التذكر البصري للكلمات :

يستخدم الجزء الأول أو المرحلة الأولى من هذا الإختبار مع التلاميذ الحاصلين على متوسط في القراءة يبلغ ثلاث درجات أو ما دون ذلك . أما المرحلة المتوسطة من الإختبار فتستخدم مع تلاميذ قراوح متوسطاتهم ما بين ٤ إلى ٦ درجات . وتعرض على التلاميذ الحرف أو الكلمة في جهاز التاكستوسكوب لمدة ثانيتين أو ثلاث ثم يعطى الحرف ويطلب من التلميذ الرجوع إلى الكتيب ووضع إشارة أو علامة على الحرف المماثل للحرف الذي رآه سلفاً .

وتتناول سلسلة من الإختبارات التحليل السمعي والصوتي لعناصر الكلمة فهناك إختبار للاستماع إلى صوتيات الكلمة - خاص بالمرحل الأولى لإختبار القدرة على تعرف أو تمييز الصوتيات في بداية ونهاية

الكلمة . وعندما يفشل التلميذ في الاختبار السابق فإنه يعطى اختبار آخر ليتعلم كيف يستمع لصوتيات الكلمة . ويوفر هذا الاختبار للأخصائى المعلومات الكافية عن حدة الصعوبة التى يواجهها التلميذ عند إدراكه لصوتيات الكلمة . ولكن يقف الأخصائى على أى الصوتيات أو المزج بين الحروف ليس المعروفاً لدى التلميذ فإنه يقوم بإعطائه اختباراً فى صوتيات الحروف إذا كانت قدرته على القراءة تقل عن مستوى الصف الثانى .

أما اختبار سرعة التعلم فيعطى للمتسأخرين فى القراءة بشكل حاد بهدف الكشف عن درجة الصعوبة التى يواجهها التلميذ فى تذكر الكلمات التى تم تدريسها له .

وهناك عدة اختبارات إضافية ، منها الهجاء الصوتى للكلمات واختبار الهجاء واختبار الكتابة . ولقد أعدت استمارة ذات بنود تفصيلية لتحليل النطق والهجاء الخطأ وهذا التحليل يعطى نتائج ومعلومات هامة عن الأخطاء فى مجالات الحروف المتحركة والسكونية عمليات القلب وإضافة الصوتيات أو حذفها وإستبدال الكلمات أو عمليات الإحلال .

إن الاختبارات المقننة ليست متوفرة حالياً بما يتيح جمع المعلومات عن بعض العادات أو مهارات القراءة . ولذا قد تلجأ فى هذا إلى بعض الطرق العادية . ويرى داريل أن تستخدم بعض الاختبارات غير المقننة لجمع المعلومات فى المجالات الآتية :

(أ) ميول القراءة .

(ب) ملازمة مستوى مواد القراءة المستخدمة فى الفصول الدراسية .

(ج) السرعة فى القراءة .

(د) مهارات إستخدام الكلمة .

(هـ) سرعة ودقة تحديد مصباح المعرفة .

مزايا برنامج داريل :

إن تحليل داريل لصعوبة القراءة له عدة مزايا واضحة منها :

(أ) أنه يتضمن تعليقات واضحة وإرشادات كاملة للتطبيق .

(ب) أنه يحدد الاختبار المنى يتطلبه كل حالة .

(ح) أن سلسلة الاختبارات تتطلب فترة زمنية معقولة لتطبيقها .

(د) أن داريل يؤكد في كتيب التعليقات على أن قائمة معرفة الأخطاء أكثر أهمية من المعايير . ولعل هذه القائمة أكثر القوائم من نوعها تفصيلاً واكتمالاً . وإن الاستخدام المناسب لهذه القائمة مع الاختبارات التشخيصية يعطى بالتأكيد معلومات كافية لتشخيص المشكلات القرائية في أغلب الحالات .

اختبارات جيتس / ماك كيلوب لتشخيص صعوبات القراءة :

لقد ورد وصف لبرنامج جيتس / ماك كيلوب لتحليل صعوبات القراءة في النسخة المعدلة لاختبارات جيتس / ماك كيلوب لتشخيص القراءة المنشورة في ١٩٦٢ ، ولقد قام هذا البرنامج التشخيصي في نسخته الثالثة مستمداً مادته من خبرة جيتس طيلة عمله لمدة أربعين عام في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا .

وتتطلب إجراءات تحديد العجز القرائي — طبقاً لجيتس / ماك كيلوب قياس العمر العقلي والفترة على القراءة الصامتة وتحديد الصف الدراسي الفعلي المناسب للتلميذ . ويعتبر العمر العقلي كما يحدده اختبار أو مقياس ستانفورد / بينيه — معياراً يكشف تماماً عن قدرة التلميذ الانطوية التي يمكن أن نقارن بها قدرته على القراءة ، وذلك بالرغم من أن هنالك بعض الاختبارات الفردية الأخرى الجيدة مثل مقياس وكسلر للذكاء —

النسخة المعدلة ، والتي يمكن أن تستخدم أيضاً . ثم يطبق بعد ذلك اختيار أو اختباران للقراءة الصامتة بحيث يتناسبان مع مستوى التلميذ في القراءة . وتحول درجات كل من العمر العقلي والقراءة الصامتة إلى درجات صفية ، وأخيراً يقارن متوسط معدل التلميذ في القراءة الصامتة مع مستوى الصف التعليمي لتقرير استمرار بقائه به أو انتقاله إلى مستوى تعليمي آخر يناسبه بشكل أفضل .

وعادة ما تكون مقارنة متوسط درجة القراءة الصامتة بدرجة الذكاء على جانب كبير من الأهمية ، ذلك لأنها تكشف عن مدى التأخر القرائي وعلاقته بمستوى ذكاء التلميذ أو قدرته على التعلم .

وتجرى مقارنة درجة القراءة بكل من درجة المستوى التعليمي الفعلي أو بدرجة الذكاء بالكشف عنها في جدول يوضح ما يقابل هذه الدرجات من مهارات أو تقديرات هي متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جداً ، ودرجة التأكد التي تنصف بتقدير منخفض أو منخفض جداً يتفاوت فيها مدى الدرجة . فإذا كان التلميذ في الصف الثالث مثلاً وكانت درجة قراءته تتراوح ما بين ١٧ - ٢٢ كان التقدير المقابل لها منخفض . أما إذا كانت درجة القراءة ١٦ (أو أقل من ذلك) كان التقدير المقابل لها حيثئذ منخفض جداً . أما في الصف السادس إذا تراوحت درجة القراءة بين ٣٩ - ٤٩ فتعطي تقدير منخفض جداً .

والتلميذ الذي متوسط درجته في القراءة الصامتة إما منخفض أو منخفض جداً بالنسبة للدرجة ذكائه يعتبر إحدى حالات العجز القرائي وللكشف عن نوع هذا العجز نلجأ إلى اختبارات التشخيص التفصيلية . ولن يكون من الضروري في أغلب الأحوال تطبيق جميع اختبارات التشخيص . فالفاحص الكفء ، المتمكن يختار تلك الاختبارات التي

من شأنها أن توفر له المعلومات التشخيصية الهامة التي يحتاج إليها لتحديد التدريس العلاجي المناسب لحالة التلميذ .

الإجراءات المتبعة عند تطبيق اختبارات جيتس / ماك كيلوب :

منعطي وصفاً موجزاً للاختبارات التشخيصية بالترتيب الذي جاءت به في أصولها وسرّكز على صورة واحدة منها حيث أن الصورة الأخرى مشابهة تماماً للأولى .

اختبار القراءة الجهرية :

يشتمل هذا الاختبار على سبع فقرات تزايد في درجة صعوبتها ، يبدأ التلميذ بالفقرة الأولى ويستمر مع الفقرات التالية حتى تسجل عليه أحد عشر خطأ أو أكثر في فقرتين متتاليتين . وتسجل الأخطاء عن كل فقرة على حدة . ويتراوح متوسط الدرجات ما بين ١٦ - ٧٠ ولا بد من تسجيل كل ما يتصل بتصرفات أو سلوك التلميذ أثناء القراءة وذلك باستخدام استمارة خاصة تشتمل على عدة عناصر . وهذه العناصر تلقى بعض الضوء عند تحليل الأخطاء وتكشف عن زوايا هامة . وهناك استمارة خاصة لتلخيص عملية التقديرات واستمارة أخرى لتحليل الأخطاء ويوضح كل من تحليل الأخطاء واستخدام الجداول المناسبة ، إذا كان التلميذ يرتكب أخطاء كثيرة في كل من المجالات الآتية :

حذف الكلمة / إضافة كلمات / التكرار / النطق الخاطي / القلب الكامل / القلب الجزئي / المجموع الكلي للقلب / أخطاء في بداية الكلمة / أخطاء في وسط الكلمة / أخطاء في نهاية الكلمة / أخطاء في أجزاء مختلفة .

وملاحظة أداء التلميذ أثناء القراءة يعطي معلومات مفيدة عن درجة

استخدامه لمهارات وأساليب التعرف على الكلمة من الدلالات المختلفة ، وما تظهر عليه من علامات التوتر العصبي ، وقدرته على تجزئة الجمل في عبارات وما لديه من عادات حركية (كتحريك الشفاه مثلا) .

اختبار المفردات - العرض السريع (أو الومضي)

يشتمل الاختبار على أربعة أعمدة في كل منها عشر كلمات والعشرون كلمة الأولى (أول عامودين) تبدأ بكلمات سهلة قصيرة ثم تزداد طولاً وصعوبة . فتبدأ مثلاً بكلمة « هذا » ثم تتطور فيما بعد إلى (فلهذا) . وبنفس الطريقة أعدت العشرون كلمة الأخرى . وتستخدم الأربعون كلمة جميعها في الاختبار ويبدأ الممتحن بعرض الكلمات السهلة كلا على حدة في الفتحة المستطيلة لجهاز التاكيتوسكوب لفترة نصف ثانية مبتدئاً بأول عامودين ثم بالعامودين الآخرين ويستخدم هنا العرض الومضي (السريع) لتحديد مدى إجابة التلميذ لتعرفه على الكلمة بسرعة رغم تزايد درجة صعوبتها وبحول عدد مرات الاستجابات الصحيحة إلى متوسط لمقارنته مع النتائج الأخرى مثل متوسط الذكاء ومتوسط سرعة القراءة .

اختبار المفردات : العرض (دون تحديد للوقت) :

تشتمل مادة هذا الاختبار على أربعة أعمدة من الكلمات متدرجة في الصعوبة ، ويمكن إختصار الاختبار إلى ثلاثة أعمدة أو عامودين فقط . وتقرأ الكلمات بطريقة أفقية أى الكلمة الأولى من كل عامود يابها الكلمة الثانية لكل عامود ، وهكذا . ويجدد الاختبار مدى قدرة التلميذ على التعامل مع كل كلمة على حدة ومحاولة الكشف عن معناها ، ولذلك أعطى له وقت كاف لكل كلمة . وسمح له بإستخدام مايعن له من أساليب لتحليلها . غير أنه لايجوز له طلب أى نوع من المساعدة . ويستمر الاختبار حتى يترك التلميذ عشر كلمات متتالية ويسجل كل نطق غير سليم في المكان المقابل للكلمة : وهناك أسئلة أخرى يسجل فيها كل ما يلاحظ

على التلميذ من سلوك أثناء الإجابة ويسجل فيها كذلك تحليل لأخطائه وتحول الدرجة الكلية للاختبار إلى متوسط لمقارنتها بالنتائج الأخرى ، فعند مقارنتها مثلاً بدرجة القراءة الجهرية أو الصامتة فإنها تغطي مؤشراً عن درجة إجادة التلميذ لاستخدام مؤشرات سياق النص عند القراءة ، وهي مؤشرات موجودة بطبيعة الحال في مواقف القراءة الجهرية أو الصامتة . ولكنها لا تتوفر في الكلمات الفردية . والدرجة العالية في القراءة الجهرية أو الصامتة في مقابل الدرجات المنخفضة في الكلمة المنفردة (توقيتية وغير توقيتية) تشير إلى أن التلميذ يستغل مؤشرات سياق النص عندما تكون متوافرة . إن من الأمور الهامة التي أسهم بها هذا الاختيار هو لفته للإهتمام بالأساليب التي يتبعها التلميذ في التعرف على الكلمات ومحاولة نطقها .

اختيار العبارات العرض الوضی (المربع) :

تشتمل مواد هذا الاختبار على ست وعشرين عبارة يتراوح عدد كلمات كل منها ما بين ٢ - ٤ كلمات يبدأ المحتجّن بعرض العبارات القصار في جهاز التاكيسوسكوب لمدة نصف ثانية وتعرض أولاً جميع عبارات العامود الأول قبل البدء بعبارات العامود الثاني . وعملية التسجيل تشبه ما تم في عملية التسجيل لعرض الكلمات السابقة ، وتحول الدرجة الكلية إلى متوسط يمكن مقارنته بمتوسطات القراءة الصامتة أو أي متوسطات أخرى متوافرة .

اختبار التعرف على أجزاء الكلمات الشائعة ودعجها :

يتناول هذا الاختبار والاختبارات الثلاث التالية تعلم أجزاء الكلمات وتجزئة الكلمة . ويشتمل الاختبار على ثلاث وعشرين كلمة (مثل : «فانوس ») موضوعة في العامود الأيمن ، ويستمر التلميذ في قراءة العمود من أعلا إلى أسفل ، وتنطق كل كلمة ، فإذا فشل في نطق الكلمة بالطريقة الصحيحة كشف له عن الأعمدة الثلاث الأخرى التي تحمل أرقام :

٤	٣	٢	١
فانوس	نوس	فبا	فانوس

ثم يحاول التلميذ أن ينطق الأصوات معاً بحيث يعطيها الشكل الصوتي النهائي كما في العمود الرابع ، ويحدد أداء التلميذ في هذا الاختبار ما إذا كان يحتاج إلى الإختبارات الثلاثة التالية أم لا . ومن المفيد أن يقارن أدائه في هذا الاختبار بأدائه في بعض الإختبارات الأخرى .

إختبار تسمية الحروف الكبيرة والحروف الصغيرة :

تقارن نتائج هذا الإختبار بنتائج الإختبارات الأخرى .

وتتطلب الإختبارات الأربع التالية التعرف على الرموز البصرية الصوتيات .

الكلمات التي لا معنى لها :

تشتمل مادة هذا الإختبار على عشرين سطراً في كل منها أربع كلمات يقوم التلميذ بالإصغاء إلى الممتحن وهو ينطق الكلمة في كل سطر ، فيضع التلميذ دائرة حول الكلمة المنطوقة ، ويكرر الممتحن نفس الكلمة حتى يعطي التلميذ فرصة لمراجعة إستجابته ، ويعد الاختبار وسيلة مفيدة لإختبار قدرة التلميذ على الربط بين ما يسمعه من صوتيات وما يراه من حروف الكلمة .

إختبار الحروف الأولى للكلمة :

يقوم الممتحن بنطق مجموعة مكونة من تسعة عشرة كلمة بينما يصغي التلميذ ويركز لانتباهه على صوت الحرف الأول للكلمة . ثم يضع دائرة حول الحرف في الكتيب والذي يمثل هذا الصوت . ويعطي التلميذ محاولة أخرى لكل كلمة لكي يراجع إجابه .

إختبار الحروف النهائية للكلمة :

يستمع التلميذ للصوت النهائي في كل كلمة من الكلمات وعددها (١٤) عندما ينطقها لها الممتحن . يضع التلميذ دائرة حول أحد الحروف الخمس المكتوبة أمامه المثلة لما سمعه كصوت نهائى للكلمة . يعطى التلميذ محاولة ثانية لمراجعة إجاباته .

إختبار الحروف المتحركة :

تقرأ الحروف المتحركة للتلميذ ويشار إليها في ورقة الإختبار ثم يقوم الممتحن بنطق الكلمات العشر التى تحتويها القائمة بينما يحاول التلميذ التعرف على الحرف المتحرك المتوسط في كل كلمة . ويشير إليه في قائمة الحروف المتحركة . و يعطى التلميذ فرصة أخرى للمراجعة :

إختبار المزج الصوتى (عند الاستماع) :

يقوم الممتحن بنطق أو بالأحرى بتلفظ أجزاء من كل كلمة من مجموعة تتألف من خمس عشرة كلمة بحيث تمر فترة زمنية قدرها ربع ثانية تقريباً بين جزء الكلمة والجزء التالى لها . ثم يطلب من التلميذ أن يعيد الكلمة في صورتها الكلية .

إختبار الهجاء :

تشتمل مادة هـنا الإختبار على عامودين في كل منهما عشرون كلمة وضعت بحيث تزداد في الطول والصعوبة ، فتبدأ مثلاً من : (فى) وتنتهى بكلمة (فيلسوف) ويقوم الممتحن بنطق كل كلمة . و يطلب من التلميذ هجاؤها بصوت عال ، وقد أعدت امتحارة خاصة لتيسير عملية تسجيل الأخطاء وتصنيفها .

إختبار المفردات الشفهية :

إذا لم تتوافر متوسطات أو معدلات للتلميذ في إختبار المفردات في مقياس ستانفورد — بينيه فمن الممكن استخدام هذا الإختبار (المفردات الشفهية) الذي يشتمل على ثلاثين سؤالاً من أسئلة الإختبار من متعدد تتفاوت فيها درجات السهولة والصعوبة . وقد صمم هذا الإختبار ليلائم بهمة خاصة تلاميذ الصف الرابع وما فوقه . ودرجة ثبات هذا الإختبار منخفضة إذا طبق على تلاميذ من الصفوف الثلاث الأولى ذوى قدرات متوسطة أو منخفضة .

إختبار التقسيم إلى مقاطع : تقسيم الكلمة إلى مقاطعها :

تشتمل مادة هذا الإختبار على عشرين كلمة تتكون كل منها من مقطعين أو أكثر ويبدو كل مقطع وكأنه كلمة حقيقية مثل : أب / له (أباه)
أن / هم (أنعم)
أخ / ضر (أخضر)

إختبار تمييز الصوتيات (عند الاستماع)

يشتمل الإختبار على أربعة عشر زوجاً من الكلمات وفي بعض الأحيان نجد الكلمتين متطابقتين تماماً ، وأحياناً أخرى مختلفتين ، يقوم الممتحن بنطق الكلمتين بينما يستمع التلميذ معطياً ظهره للممتحن ويقرر ما إذا كانت الكلمتان متشابهتين أم مختلفتين ولا ينطق الممتحن بكل زوج من الكلمات غير مرة واحدة .

ملحوظة هامة :

لقد حدد جيتس وماك — كيلوب الإختبارات التي يمكن حلها إذا ما تبين الاكتفاء ببعض الإجابات عن بعض الإختبارات السابقة ، وبالإضافة إلى التعليقات الخاصة بالدرجات لوضعي هذا الإختبار أو البرنامج توجد

بعض الآراء حول تفسير النتائج وطرق العلاج . وقد تم تقنين جميع الاختبارات على نفس الجمهور أو العينة .

مزاياء برنامج جيتس - مالك كيلوب :

يخطى برنامج اختبارات جيتس - مالك كيلوب لتحليل صعوبات القراءة المزاياء الآتية :

- ١ - لعله أكثر البرامج التشخيصية المتوافرة كمالاً .
- ٢ - يمكن ملامته بسهولة مع أى حالة من العجز القرائى وبأى درجة من درجات العجز .
- ٣ - توافر وسيلة تحويل الدرجات الخام إلى المعدلات تفيد في تحديد المشكلات وتقييمها .
- ٤ - جميع اختبارات السلسلة مقننة بدقة .
- ٥ - إشتغالها على إقترحات لوسائل وطرق العلاج .
- ٦ - بالإضافة إلى التعليقات الخاصة بعملية التقييم هناك إرشادات أخرى إلى ما ينبغي على الممتحن ملاحظته أثناء تطبيق الاختبار .

(ج) مقاييس « سباك » Spacke لتشخيص القراءة :

تشتمل اختبارات أو مقاييس سباك لتشخيص القراءة على سلسلة متكاملة من الاختبارات التي تم إعدادها وتطويرها في ثمانى سنوات بهدف إعطاء تقييم مقنن لمهارات القراءة الجهرية والصامتة والفهم عن طريق الاستماع . وقد وضعت الاختبارات بحيث تحدد كفاءة التلاميذ الذين يقرأون بدرجة عادية أو المتأخرين فيها وذلك في مستويات التعليم الأولى وكذلك للتلاميذ المتخلفين في القراءة في المراحل الإعدادية والثانوية .

إختبارات سبالك وإجراءاتها :

تحتوى مجموعة الإختبارات على ثلاث قوائم بكلمات للتعرف عليها كما تحتوى على إثنين وعشرين قطعة للقراءة متنوعة الصعوبة للصوف ١ر٦ لى ٨ر٥ أى منتصف الصف الأول والثامن وستة إختبارات إضافية للصوتيات ويشتمل مواد الإختبار على كتيبات يمكن إعادة إستخدامها وكتيب للتسجيل يستخدمه الممتحن وكتاب التعليقات للممتحن الذى يحتوى فى القسم الأول على وصف للمقاييس وبعض المعلومات عن درجة الثبات والصدق ويتناول القسم الثانى منه طريقة إستخدام المقاييس وتفسير النتائج أما القسم الثالث فيعطى الإرشادات والتعليمات الخاصة بالتطبيق وتصحيح وتقدير الدرجات .

وعلى وجه العموم فإن درجة معامل الثبات والصدق للإختبارات عالية نسبياً . وتتراوح صعوبة القائمة الأولى للكلمات بين ١ر٣ و ٢ر٣ والثانية بين ٢ر٣ و ٥ر٥ والثالثة بين ٣ر٨ و ٦ر٥ . ورتبت قطع القراءة فى إحدى عشرة خطوة طبقاً للمستوى التعليمي . فامتدت من الصف ١/٦ حتى ٨/٥ ويصاحب كل قطعة بعض أسئلة الفهم مع الإجابات عليها . أما إختبارات الصوتيات الستة الإضافية فتتناول الصوتيات الساكنة والصوتيات المتحركة وصوتيات المزج الساكنة والمقاطع الشائعة والمزج وصوتيات الحروف وتشتمل الصفحات الثلاث الأخيرة للكتيب الخاص بالتسجيل على قائمة بتسجيل الملاحظات أو النتائج وصعوبات القراءة وما يخص وقسم خاص بتلخيص للحالة يشتمل على موجز عن تاريخها وإجراءات علاجها .

إستخدام المقاييس أو الإختبارات :

يفيد إستخدام قوائم التعرف على الكلمات فى ثلاثة أغراض :

- ١ - تحديد المستوى الذى يمكن عنده البدء بقطع القراءة الجهرية .
- ٢ - الكشف عن وسائل التلميذ وإستراتيجياته فى تعامله مع الكلمة وتحليلها .

فنوعية الأخطاء التي يقع فيها التلميذ عند قراءته للكلمات تكشف عن نوعية المشكلة التي يواجهها عند تحليله للكلمات . ويمكن تصنيف هذه الأخطاء بإستخدام إستمارة عناصر تحليل الكلمة ، فإذا ما تبين من نتائج تحليل الكلمة الحاجة إلى مزيد من الدراسة طبقت إختبارات الصوتيات الإغصافية .

٣ - تقييم قدرة التلميذ على التعرف على المفردات بمجرد النظر .

وفي القراءة الجهرية تساعد كل من أخطاء التلميذ ودرجاته في الفهم الممتحن على تحديد المواد القرائية المناسبة له . وهي المواد التدريسية التي لا ينبغي أن تسبب له أى صعوبات لا ضرورة لها . وهناك ما يعرف بمستوى التعليم المستقل أو اللاصفي للقراءة . وهو مستوى قرائي توفر فيه مواد ترقية إضافية للقراءة يمكن فيه للتلميذ مزاولة القراءة الصامتة بقدر ما يستطيع فهمه . وعلى الرغم من أنه سيواجه بعض الصعوبات في مواقف التعرف على الكلمات في هذا المستوى إلا أن ذلك لن يعوق استمتاعه بالقراءة .

والمستوى الفعلي للقراءة الحقيقية هو أقصى درجة يمكن الإرتفاع بقدرة التلميذ على القراءة إليها وذلك على طريق التدريب الصفي أو التدريب العلاجي . والمعرفة المتأتمية عن هذا المستوى وما يجرى فيه من فعاليات من جانب التلميذ تكشف عن مدى ملائمة هذه الفعاليات لقدرات التلميذ على القراءة .

وقد وضعت الإختبارات الصوتية الستة لتوفر تحليلاً مفصلاً عن قدرة التلميذ على الربط بين الرموز والصوتيات وإستخدام هذه الإختبارات يساعد المعالج أو المعلم على تحديد حاجات التلميذ للتعرف على صوتيات الحروف وإستخدامها وكذلك إستخدام مزج الحروف الساكنة والتهجئة على المقاطع الشائعة وعمليات المزج .

مزايا إختبارات أو برنامج « سباك » :

لإختبارات وبرنامج « سباك » لتحليل صعوبات القراءة المزايا الآتية :

١ - يمكن تطبيق هذه الإختبارات للكشف عن والتحقق من كفاءة القراء العاديين في المراحل الابتدائية وكذلك المتأخرين في القراءة في المرحلتين الابتدائية والثانوية .

٢ - توفر هذه الإختبارات النتائج بقدر كاف وتعطي رصيداً من المصادر والمراجع الطبية وتشير إلى الظروف البيئية . . . إلخ وكذلك توفر بعض المحاولات في إقتراح بعض وسائل العلاج :

٣ - توفر الإرشادات والتلميحات لتطبيق الإختبارات وتتوخى الحرص الكامل عند تفسير النتائج .

٤ - إن ما أُلح به البرنامج أو الإختبارات من عديم التثبيت بمنهج واحد قد يفيد كلا من المعالج والمعلم .

٥ - تفيد مقاييس تشخيص القراءة في الحالات البسيطة والمتوسطة والحادة .

٦ - يمكن للمعلم القادر الكفء أو المعالج تطبيق وإستخدام هذه الإختبارات .

أمثلة من إختبارات « دراسة الحالة » الجماعية :

عادة ما يتطلب أى نظام لتشخيص صعوبات القراءة بطريقة « دراسة الحالة » إختباراً فردياً . وتستخدم هذه الإختبارات الفردية عينات من القراءة الجهرية لتحديد مهارات القراءة وقدراتها التى تحتاج إلى عناية خاصة في علاجها . والإختباران التاليان يوضحان أنماط مهارات القراءة من خلال عينات من القراءة الصامتة الجماعية . وهما يُلَبَّث بقياسان مهارات القراءة

الصامتة والقدرات التي تتضمنها فتؤكد أن على نوع من القراءة يمارس بكثرة . ويمكن هذين الاختبارين أن يطبقا على المجموعات أو الأفراد .

(أ) اختبارات القراءة الصامتة التشخيصية (بوند - بالو - هويت) .

Bond-Balow-Hoyt.

تم نشر اختبارات القراءة الصامتة التشخيصية عام ١٩٧٠ وهى اختبارات قامت على نتائج بحوث طويلة دامت عشرين سنة . وطبقت فى بعض المدارس وعيادات القراءة وقد سبق أن نشرت خمس طبعات تجريبية لهذه الاختبارات قبل عام ١٩٧٠ . وقد صممت الاختبارات لتطبق على التلاميذ من مختلف الأعمار من تراوح متوسط سرعتهم فى القراءة ما بين المستوى الثانى إلى المستوى السادس والمهارات القرائية التى تختبر هى تلك التى تدرس عادة فى المدرسة الابتدائية ، أى المهارات الضرورية للقراءة . والاختبارات مفيدة أيضاً فى صياغة وتصميم البرامج العلاجية للقراءة فى المراحل الإعدادية والثانوية للتلاميذ الذين يعانون من حالات التأخر الحاد نسبياً فى مهارة القراءة .

الاختبارات وإجراءات تطبيقها : (بوند / بالو / هويت)

تشتمل اختبارات التشخيص للقراءة الصامتة على ثمانى اختبارات فرعية تقيس أهم مجالات التعرف على الكلمة .

الاختبار الأول : الكلمات المفردة :

يتألف من (٥٤) عنصراً أو سوئالا يختار منها التلميذ كلمة تصفها صورة أو تثل عليها . ويقيم هذا الاختبار تعرف التلميذ على معنى الكلمة بالإضافة إلى ما يقع فيه من أخطاء ، محدد مكانها من الكلمة : فى البداية / فى الوسط / فى النهاية أو أخطاء قلب الإنجاء أو عكس الكلمة .

الإختبار الثاني : الكلمات في سياق :

يتألف الاختبار من ثلاثين سؤالاً . ويختار التلميذ كلمة بحيث تكمل جملة مفيدة .^٣ وبذلك يوضح قدراته على استخدام مؤشرات السياق في التعرف على الكلمة . وتصنيف الأخطاء كما في الإختبار الأول . وتجمع أخطاء الاختبار الأول والثاني لتحديد درجة وقوع التلميذ في الأخطاء .

الإختبار الثالث : التحليل البصري للتركيب :

يقوم هذا الاختبار على ثلاثين كلمة تحتوي على أكثر الزيادات التي تلحق بالكلمة شيوعاً . منها زيادات في أول الكلمة وزيادات في آخرها وزيادات متنوعة . وعندما يستطيع التلميذ فصل هذه الزيادات عن الكلمة فإنه يعرف جنس الكلمة أو أصلها . ومع أن التلميذ يعطى مقدمة عن التحليل البصري في الصفوف الأولى فإن التركيز على هذا التحليل ينعطى في الصفوف المتوسطة ويمكن تطبيق هذا الاختبار من الصف الثاني وحتى الصف السابع .

الإختبار الرابع : تقسيم الكلمة إلى مقاطع :

يقيس الاختبار قدرة التلميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطع ومدى معرفته بالقواعد الست للتقسيم . والاختبار قابل للتطبيق من الصف الثاني إلى الصف السابع .

الاختبار الخامس : دمج الكلمة :

يقيس هذا الاختبار القدرة على دمج الكلمات معاً دمجاً بصرياً وتستخدم سلسلة من الفقرات ينتهي كل سطر فيها بكلمة لم تكتمل (إلا في السطر التالي) ويمكن تطبيق الاختبار من الصف الثاني حتى السابع .

الاختبار السادس : صوتيات البداية :

يستخدم في هذا الاختبار ثلاثون عنصراً تحتوي على مزيج من صوتيات البداية الشائعة . ويقوم التلميذ باختيار الحروف المركبة التي تعطى نفس الصوت كما في بدايات الكلمات التي يقرأها الممتحن . ويناسب هذا الإمتحان الصفوف ٢ - ٧ (أى الصف الثاني إلى منتصف السابع) .

الاختبار السابع : صوتيات النهاية :

ويشتمل الاختبار على التمييز السمعى والبصرى لصوتيات نهاية الكلمات فيقوم التلميذ باختيار الحروف التي تمثل نفس الصوت الذى يسمعه عند نهاية أصـل الكلمة التي يقرأها الممتحن ، ومعظم الكلمات الثلاثين تمثل معظم الهيايات المعروفة للكلمات ويناسب الإختبار الصفوف ٢ - ٧ .

الاختبار الثامن : صوتيات الحروف المتحركة والحروف الساكنة :

في هذا الإختبار يقوم التلميذ باختيار الحرف الذى يمثل الصوت الإبتدائى للكلمة التي ينطقها الممتحن . ويقس الإختبار معرفة التلميذ بالصوتيات الأولية ذات المعنى أو مركباتها وأشكالها المكتوبة ، وعناصرها الثلاثين وذلك حتى مستوى الصف السابع .

وتسجل الدرجات الختام لكل من هذه الاختبارات وكذلك أنواع الأخطاء في صحيفة رسم يبانى خاصة بكل تلميذ يوضح فيها مستوى الدرجة ومعدلات التلميذ ومقدار انحراف كل منها عن متوسط درجة القراءة للتلميذ . وتساعد هذه البطاقة القائم بالتشخيص على تحديد المجالات القرائية التي يفتقر فيها التلميذ إلى القدرة المطلوبة أو التي يركز فيها الإلتباه بشكل مفرط ودراصة هذه البطاقة أو الصحيفة تعطى القائم بالتشخيص مؤشراً على أنماط الأخطاء التي يوثقها التلميذ في معرفه على الكلمات وفي تعامله مع دلالات مؤشرات السياق ؛ وإيجاد العلاقات بين التعرف على معانى الكلمات

من جانب والفهم العام من جانب آخر . وهى مؤشر أيضاً للقدرة على التحليل البصرى للكلمات إلى أجزاء تسهم فى توضيح المعنى . وهى تقيس معرفة التلميذ بصوتيات اللغة . وتحدد مواطن الضعف فى هذا المجال . وتوضح المجالات التى تزداد فيها أو تقل فيها درجة التحليل أو أسلوبه عن القدر المعقول . وهى تقيس أيضاً قدرة التلميذ العاجز عن القراءة على الربط بين أجزاء الكلمات بالطريقة البصرية . وهذه المجموعة من الإختبارات متوفرة للمعلمين فيمكنهم القيام بتشخيص حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة أو مشكلاتها كما أنها متوفرة أيضاً ، للأخصائيين العلاجين الذين يقومون بدراسة الحالة من العجز القرائى .

مزايا إختبارات أو برنامج بولد - بالو - هويت :

لتشخيص صعوبات القراءة عن طريق هذه الاختبارات : وإختبارات القراءة الصامتة التشخيصية « عدة مزاياها :

١ - يمكن لأى معلم كفاء تطبيق الإختبارات وتفسير النتائج والاستفادة منها .

٢ - وضوح وعدم تعقد الإرشادات والتعليمات الخاصة بتقدير الدرجات وتفسيرها .

٣ - لاحتياج لوقت كبير ، بل يمكن إعطاها لتلاميذ الصف فى وقت واحد وبذلك توفر وقتاً كبيراً .

٤ - يمكن تحديد المشكلات القرائية بسهولة وبسرعة باستخدام صحيفة الرسم البياني لكل تلميذ . وبذلك توفر قدراً كبيراً من الجهد كان يبدل فى الرجوع إلى جداول المعدلات .

٥ - يعتبر هذا الأسلوب عملياً بدرجة كبيرة فى مجال التخطيط للتدريس الفردى (تفريد التعليم) .

٦ - تؤكد هذه الاختبارات بالمقارنة مع غيرها من الاختبارات التشخيصية الأخرى على تشخيص قدرات القراءة الصامتة ومهاراتها .

٧ - تعطى الاختبارات تشخيصا كاملا للمهارات الضرورية .

٨ - تفيد الاختبارات في تشخيص حالات العجز القرائي الحادة في المراحل الإعدادية والثانوية .

(ب) اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة :

(كارلسون - مادن - جاردنر) - Karlson - Madden - Gardner

يشتمل اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة على مجموعة من المقاييس تم تصميمها لتحديد مجالات التدريس في مهارات القراءة الأساسية . وتستخدم هذه الاختبارات عادة في المراحل الأولى في عملية التدريس ، أى مع بداية العام الدراسي . والهدف من ذلك بطبيعة الحال هو أنه إذا كان التدريس يتوخى تحسين كفاءة التلميذ في مجالات معينة فلا بد أولا من الكشف عن مشكلات التلميذ التعليمية ثم العمل على مواجهتها والتغلب عليها تماما بقدر الإمكان .

صممت هذه الاختبارات للتطبيق الجماعي لإولكى يستخدمها معلم الصف ، وبالرغم من أن نتائج الاختبار مركزها الأساسى التدريسي الصفى ، إلا أنها تفيد أيضا في حياتات القراءة .

شكل الاختبارات وإجراءاتها : (كارلسون - مادن - جاردنر)

تم إعداد هذه الاختبارات على أربعة مستويات (الأحمر - الأخضر البنى - الأزرق) ولكل مستوى صورتان . فالمستوى الأحمر للصفين الأول والثانى وحسابات القراءة في الصفوف التالية ، وتشتمل الاختبارات على للمهارات الصوتية الأساسية ، والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية

والتعرف على الكلمات وفهم معنى الجمل والفقرات . والمستوى الأخضر
للصنفين الثالث والرابع وحالات القراءة في الصف الخامس والصفوف
الأخرى ويشتمل الاختبار على التمييز السمعي والتحليل الصوتي وتحليل
التركيب أو البنية والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية والفهم الجزئي
والإجمالي . والمستوى البنى للصفوف الخامس حتى الثامن وحالات القراءة
في المرحلة الثانوية . وتشتمل الاختبارات على تحليل للصوتيات والبنية
والتعرف على المفردات بالطريقة السمعية والفهم للمعنى المباشر والاستنتاجي،
والسرعة في القراءة .

والمستوى الأزرق للصفوف من التاسع حتى الثاني عشر ولكليات المجتمع
أو ما فوق الثانوي ويشتمل على تحليل للتركيب والصوتيات وقراءة المفردات
والفهم المباشر والضمني أو الاستنتاجي والسرعة في القراءة والتصفح
وإستخلاص الفكرة العامة .

وبعد الإنتهاء من تقدير الإجابات يمكن التوصل إلى قدر كبير من
المعلومات عن أداء التلاميذ بالوسائل الآتية :

- ١ - تحويل الدرجات الخام التي حصل عليها كل تلميذ إلى معدلات
رتب مئيتية أو تساعية معيارية وقد أعدت جداول خاصة لهذا الغرض .
- ٢ - إعطاء ملخص عن أداء بعض التلاميذ في الاختبار .
- ٣ - إعطاء ملخص عن الأداء العام للتلاميذ في الاختبار .

وتتيح المعدلات أو التقديرات المعدلة للمعلم أن يكون فكرة سليمة عن
أداء أحد التلاميذ أو مجموعة منهم . ويوصى مؤلفو هذا الاختبار بإستخدام [١]
التساعي المعيارى مع جدول بالدرجات المئيتية . وللتساعي المعيارى قيمة محددة
على مقياس ذى تسعة أقسام معيارية . ويعبر عن الدرجة (التي حصل عليها
التلميذ) بوضعها على المقياس ، ابتداء من واحد (منخفض) إلى ٩ (مرتفع) ،

والقيمة (٥) تمثل دائماً الأداء المتوسط للتلميذ في المجموعة المعيارية . وبعد المقياس الساعى تصنيفا دقيقا يحتاجه المعلم في موازنة التدريس أو في تقدير مواطن القوة والضعف لتلميذه .

مزايا اختبارات ستانفورد لتشخيص القراءة :

المجموعة الاختبارات عدة مزايا هي :

- ١ - يمكن للمعلمين استخدام هذه الاختبارات بفعالية كبيرة مع التلاميذ الذين يحتاجون لعناية فردية ويمكن أيضاً للأخصائيين أن يستخدموها .
- ٢ - وضوح واكتمال التعليقات التي جاءت في كتب إرشادات التطبيق .
- ٣ - يحتوى كتيب التعليمات على بعض الإقتراحات الخاصة بالتدريس العلاجي .

٤ - نظراً لأن الاختبار جماعى فهو يوفر الوقت .

٥ - يؤكد الاختبار على النواحي المتعلقة بقدرات القراءة الصامتة ومهاراتها .

٦ - مدى فعاليات التشخيص كبير ، فهو يعطى حالات العجز القرائى لابتداء من الصف الثالث وحتى المستوى العالى .

التشخيص غير المقتن : Informal Diagnosis

لعله من الأمثل تشخيص القدرة أو نواحي العجز في القراءة باستخدام الاختبارات المقتنة وإجراءاتها . غير أنه من الممكن في أغلب الأحيان استخدام وسائل أقل تقنياً في عملية التشخيص . فالمعلم يقوم دائماً بعمليات التقويم التشخيصى أثناء مراحل إعداد برنامج، للقراءة وأثناء تنفيذ إحدى مراحلها في التدريس الصفى . فيلاحظ أداء كل تلميذ ونجاحه وأخطائه في التعرف على المفردات وقدرته على معرفة الكلمات التالية من مؤشرات النص أو السياق وميله لإعادة القراءة والبدء من أول الجملة مرة أخرى

لكي يتحقق من فهم ما يقرأه أو يصحح كلمة أساء فهمها في السابق . ويقوم المعلم بتقدير أو تقييم وتشخيص ميل التلميذ لحذف كلمات أو إضافتها فيتغير بذلك المعنى المقصود . ويقوم المعلم كذلك بملاحظة نمو التلميذ في تنمية المهارات الضرورية لفك وترجمة دلالات الرموز المكتوبة ، سواء أكانت صوتية أم بنائية والخروج منها بمعنى للكلمة . ويلاحظ المعلم كذلك عادات التلميذ الإدراكية إزاء تعرفه على الكلمات وتعديل هذه الأمور على جانب كبير من الأهمية لتقييم عملية تدريس القراءة .

وبالإلام بكل هذه العناصر والأبعاد يستطيع المعلم أن يضع التدريب بحيث يلائم كل تلميذ على حده ، وعندما يجد أن تلميذاً ما يواجه مشكلة صعبة قد يرى أو يرى أخصائى القراءة استخدام وسائل أخرى غير مقننة للتشخيص لكنها أكثر تنظيماً .

وهناك سببان بدعوان إلى تشخيص غير مقنن وفي نفس الوقت نظائى . السبب الأول هو تقدير قدرة التلميذ على القراءة في المستويات الثلاث : مستوى قدرته على القراءة الذاتية ومستوى قدرته على تتبع التدريس القرائى والمستوى القرائى الذى تثبط فيه هذه القدرة . أما السبب الثانى فهو التوصل إلى تقييم كفى لتعرف التلميذ على المفردات وفهمه لما يقرأ ونواحى القوة والضعف فى هذا المجال .

تقدير مستويات القراءة :

يمكن تقدير مستويات القراءة للتلميذ باستخدام سلسلة من كتب القراءة الأساسية المتدرجة بشكل دقيق على أن تكون هذه السلسلة جديدة تماماً ولم يسبق للتلميذ قراءتها ، ويختار ما بين (١٠٠) إلى (١٥٠) كلمة من كل كتاب حسب ترتيبه فى السلسلة . فبالنسبة للمستوى الثالث مثلاً تختار المادة (المفردات) من العشرين صفحة الأولى من الكتاب الأول لهذا المستوى . (م ١٩ - الضعف فى القراءة)

وبنفس الطريقة يستمر إختيار المفردات في النصف الثاني وذلك للمستوى (٣) إلخ . ومعنى هذا أننا نقرب من بداية الكتاب الثاني لهذا المستوى وهناك عدة أسئلة تدور حول الأفكار والحقائق التي نحتويها هذه المختارات أو مواد القراءة .

وبعد أن يبدأ التلميذ في مستوى سهل نسبياً ثم يقرأ بصوت عال للمعلم أو للممتحن في موقف الإمتحان الفردى يقوم بالإجابة عن أسئلة الفهم الموضوعة على محتوى المادة . فإذا وجد صعوبة في الإستمرار في هذه المادة رجع إلى المستوى السابق عليه . أما إذا نجح فيه استمر في المستويات التالية التي تزداد في درجة صعوبتها حتى تتحدد في النهاية مستويات قدرته على القراءة ويحدد بـ *Bette* (١٠) مستويات القراءة كما يلي :

١ - مستوى القراءة الذاتي للتلميذ :

ويحدد بقراءة التلميذ للكتاب دون الوقوع في غير خطأ واحد في مجال التعرف على الكلمة (النطق) في كل مائة كلمة . ويكون معدل فهمه ٩٠% على الأقل . وينبغي على التلميذ في هذا المستوى أن يقرأ بصوت عال في نبرة طبيعية وعبارات موزونة ومضبوطة الإيقاع . ولا بد للتلميذ في نفس الوقت أن يكون متحرراً تماماً من أى توتر عصبي ومعتدلاً في جلسته أو وقفته عند القراءة . ويلاحظ أن معدل قراءته الصامتة أكبر كثيراً من قراءته الجهرية . وأن القراءة الصامتة لا بد أن تخلو من أى علامات لآليات النطق مثل تحريك الشفاه . وفي هذا المستوى ينبغي على التلميذ أن يقرم بقرارات إضافية للمتعة أو إستزادة للمعرفة طبقاً لميوله . وفي مستوى القراءة الذاتي يمارس التلميذ تحريره كاملاً في ضبط كم وكيف خبراته والمفردات والتركيب وتنظيم المعرفة . ولديه فرصة كبيرة للقيام بعمليات التفكير (العليا) التي يطلبها فهم ما يقرأه من مادة وفكر .

٢ - مستوى القراءة باتباع تعليمات المعلم (التدريس) :

ويتحدد هذا المستوى من القراءة في ضوء مستوى الكتاب الذى يتمكن التلميذ من قراءته دون الوقوع في أكثر من خطأ واحد في مجال التعرف على الكلمة في كل عشرين كلمة . وأن يكون معدل إستيعابه ٧٥ % على الأقل ، ويقوم التلميذ في هذا المستوى بالقراءة الجهرية - بعد أن يعطى فرصة لدراسة النص - على أن تكون قراءته بدون توتر وبشكل طبيعي وفي إيقاع متزن . إن معدل سرعة القراءة الصامتة أكبر من القراءة الجهرية إلا في المستويات الأولى . ويمكن التلميذ من الإستخدام السليم لدلالات أو مؤشرات السياق في التعرف على المفردات . وفي هذا المستوى يتقدم التلميذ كثيراً في القراءة تحت إرشاد المعلم وتوجيهاته وعند تقديم بعض المواد القرائية الصعبة للتلميذ في هذا المستوى فإنه يواجهها ويحقق فيها تقدماً مكتسباً بذلك بعض المهارات التلقائية الجديدة بمساعدة المعلم .

٣ - المستوى المحبط أو المبطط للقراءة :

ويتحدد مستوى الإحباط عندما يعجز التلميذ عن قراءة الكتاب فتأني قراءته الجهرية في صورة تحلو تماماً من الإيقاع أو التلقائية . وتكثر فيها الأخطاء والتردد وتبدو على التلميذ إمارات التوتر العصبي ولا يستوعب التلميذ غير نصف ما يقرأه وينبغي لإيقاف التلميذ عن الإمتمرار في القراءة حالاً تبدو عليه مظاهر الإحباط .

ولا يجب بأي حال من الأحوال السماح للتلميذ بالاستمرار في القراءة عند بلوغه مستوى الإحباط أثناء تعليمه أو في أى موقف آخر . وينبغي على المعلم أن يترك أبعاد هذا المستوى ويحيط بكل عناصره فكثيراً ما نجد بعض التلاميذ يكابدون ويجهلون أنفسهم في مواقف الإحباط في المواقف التعليمية التي لا تراعى بشكل مرض أو بدرجة كافية الفروق الفردية للتلاميذ :

التشخيص غير المقتن لصعوبات التعرف على الكلمة :

تشخيص صعوبات التعرف على الكلمة بدرجة كافية من الفعالية عن طريق تقييم السلوك أو تقييم الأداء أثناء القراءة الجهرية . وقد استخدمت معظم اختبارات التشخيص الفردية المقتنة التي ورد وصف لها في جزء سابق من هذا الفصل - مقاييس كمية لأداء القراءة الجهرية . وذلك للكشف عن موطن القوة والضعف لحالات العجز القرائي ويمكن في أغلب الأحوال التوصل إلى معلومات أدق وأعمق عن مشكلات التلاميذ العاجزين عن القراءة باستخدام بعض الأساليب غير المقتنة الكيفية لقياس عادات التلاميذ وأخطائهم أثناء قيامهم بالقراءة الجهرية .

وبعد أن تكون مستويات القراءة للتلميذ قد تحددت كما وصفنا من قبل يختار القائم بالتشخيص قصة من كتاب القراءة الأساسية بحيث تكون في مستوى أعلا من مستوى التلميذ التعليمي مما يفتح للممتحن الحصول على عينة جيدة لأخطاء التلميذ في القراءة ولكن مع توخي الحرص على ألا تصل المادة إلى حد إحباط التلميذ وبذلك يمكن مراعاة أن تكون القراءة مفيدة ولها معنى بالنسبة له . وينبغي إبلاغ التلميذ بأن عليه قراءة النص دون أى مساعدة وبصوت عال وأن يعتمد على نفسه في تخمين معاني الكلمة التي لا يعرفها وأنه سيعد حكاية القصة عند الانتهاء من قراءتها . وينبغي تسجيل كل خطأ حتى يصنف طبقاً لعناصر التعرف على الكلمة . وقد يفيد إجراء تسجيل صوتي على شريط خاص للقراءة الجهرية مما يتيح دراسة هذه الأخطاء بدرجة كافية من الدقة .

ولقد وجدنا أن ثلاثة أنماط من التصنيف ضرورية للحصول على فهم كامل لمشكلات التلميذ العاجز عن القراءة في مجال التعرف على الكلمة . فالنمط الأول يصنف الأخطاء ليحدد نقاط الضعف والقوة في فك رموز أو ترجمة الرموز الصوتية أو البنيوية . وأسلوب تصنيف الأخطاء الذي

نستخدمه هنا مشابه للثلاث الذي ابتدعته « مونرو » Monroe (١٤١)
ويشتمل أسلوبها في تصنيف الأخطاء على ما يلي :

الحروف الخاطئة المتحركة :

فقد يغير التلميذ من نطقه الخاطي للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ
كامة : قار — فر .

الحروف الساكنة الخاطئة :

قد يغير التلميذ عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة فيقول
مثلاً : أسمر بدلاً من أحمر .

عمليات قلب إتجاه الحروف :

قد يكشف النطق الخاطيء عن قلب أو عكس إتجاه الحروف مثل big
و dig (*) إما مفردة وإما في تركيب كامل أو في تركيب يشتمل على أكثر
من كلمة بدلاً من أن يقول : جاء على يقول « على جاء » .

إضافة صوتيات غير موجودة أساساً :

فقد يضيف التلميذ خطأ صوتاً أو أكثر في الكلمة كأن يقول : رأيت
بدلاً من رأأت .

حذف بعض الأصوات :

يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر من كلمة الاختبار
مثل فستان تقرأ فنان .

(هـ) قد لا توجد هذه الظاهرة في العربية — ولكن قد يخطئ التلميذ فيقرأ حرف
الراء كالأل أو الزاي كاللال مثلاً وقد تكرر في الكتابة عندما يكتب التلميذ الحرف
معكوساً مثل (ح — s أو ك — Z) .

وضع كلمة مكان أخرى :

يستبدل التلميذ كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل عاش بدلا من كان .

تكرار الكلمات :

تعد الكلمة تكراراً إذا كررها التلميذ بعد قراءتها لأول مرة سواء بالطريقة الصحيحة أو الخاطئة : الولد الولد عنده كلب (تكرار كلمة الولد) .

إضافة كلمات :

يضيف التلميذ كلمة للنص : فثلا النص يبدأ : ذات يوم كان هناك ..
فيقرأه التلميذ مضيفاً « في ذات يوم يوم من الأيام كان هناك ... »
(٤ كلمات إضافة) .

حذف الكلمات :

يحذف التلميذ كلمة من النص فمثلاً « قطعة صغيرة جداً تصبح قطع صغيرة » .

عدم بذل المحاولة أو تلقي مساعدة المتحن :

يرفض التلميذ بذل أى محاولة مع الكلمة فيضطر المتحن إلى إمداده بالكلمة بعد إعطائه فرصة لمدة خمسة عشرة ثانية .

وفي الفصلين العاشر والحادي عشر بعض المقترحات الخاصة بأساليب علاج مشكلات فك الرموز وترجمة الحروف .

وسنعالج فيما يلي بعض العادات الخاطئة في المجال الإدراكي كذلك التي جاء تصنيف لبعضها في القسم الخاص بالقراءة الجهرية من اختبارات جيتس/ماك كيارب لتشخيص القراءة .

وتشتمل أخطاء المجال الإدراكي على الأنماط التالية للنطق الخاطيء :

١ — القلب الكامل للاتجاه .

٢ — القلب الجزئي للاتجاه .

٣ — البدايات الخاطئة .

٤ — الوسط الخاطيء .

٥ — النهايات الخاطئة .

٦ — أخطاء في أجزاء مختلفة .

والمقترحات العلاجية للتغلب على هذه الأخطاء يناقشها الفصلان العاشر والحادي عشر . ويقنول النمط الثالث لتشخيص الأداء أثناء القراءة الجهرية نواحى القصور في استخدام دلالات أو مؤشرات المعنى التى تشير إلى وتساعد في التعرف على الكلمة ولقد وجدنا بعض الفائدة في تعديل التصنيف اللغوى لجودمان وبرك Goodman & Burke (٩٥) للقراءة الجهرية ودلالاتها الخاطئة ثم استخدام هذا التصنيف بعد التعديل . وانصب اهتمامنا بشكل خاص في الدلالات الخاطئة للكلمة التى تشير إلى الأمور التالية :

١ — إساءة استخدام مؤشرات التوقع المكتسبة من الخبرات السابقة للقارئ (فقد يتعرف التلميذ بسرعة على كلمة « وحيد القرن » إذا كان قد سبق له قراءة كتاب عن حديقة الحيوان .

٢ — دلالات خاطئة تكشف عن عدم كفاية استخدام معينات الإعراب والبناء المشتقة من معرفة اللغة مثلا : كلهم كانوا سعداء تقرأ كلهم كان سعداء .

٣ — دلالات خاطئة تكشف عن قصور في استخدام معينات المعنى

أو الدلالة المكتسبة من الفهم المتصل للمحتوى المعروض مثل « هذا كتاب حسان » تقرأ « هذا كتاب حصان »

وتقدير قصور القارئ في استخدام شواهد أو مؤشرات المعنى يتم عن طريق في توقع الكلمة أو الكلمة التالية التي عليه أن يقرأها . ومهمة التلميذ في استخدام شواهد المعنى ومؤشراته تيسر له عملية تفسير الرموز المكتوبة وتجعل في إمكانه التعرف السريع على الكلمات من خلال استخدامه للأساليب الفعالة للمهارات الإدراكية . ونحن نقوم أيضاً بتشخيص مشكلات العجز القرائي باستخدام مؤشرات المعنى لمراجعة الدقة التي يتم بها تفسير الكلمات غير المعروفة والتعرف على معناها . وتحديد ناحيتي القصور الأخيرتين تمان وتحددان في ضوء عدد تكرار الخطأ الحادث في كل منهما وكذلك في حذف الكلمات وإضافتها التي من شأنها تغيير معنى النص المقروء . فإذا ما أراد القائم بالتشخيص طريقة أخرى أكثر منهجية لتشخيص نواحي القصور في مؤشرات المعنى فيمكنه الرجوع في ذلك إلى قائمة جودمان بيرك (٩٦) للدلالات الخاطئة في القراءة (*) .

إن قيام التلميذ بنطق الكلمات من القائمة الموجودة في كتب القراءة الأساسية يعطى معلومات إضافية عن مهارات التعرف على الكلمة . وينبغي إختيار الكلمات من قائمة في المستوى التعليمي للتلميذ . وتسجل الأخطاء ثم تحلل . ونطلب من التلميذ محاولة نطق الكلمات التي تركها في المرة الأولى . وذلك لكي نكشف ونحدد الأنماط التي يلجأ إليها في محاولته للتعرف على الكلمات ، وبعد ذلك نقلم له الكلمات التي تركها شفهاً ويطلب منه استخدامها في جمل حتى نتأكد من أنها أصبحت في خزينته اللغوية الوظيفية .

وتؤكد جميع التدريبات العلاجية في هذا الكتاب على استخدام مؤشرات أو شواهد المعنى لأن جميع المهارات مجرى تدريسها في مواقف القراءة الفعلية التي تعكس فائدتها بطريقة مباشرة ولا تدرس في شكل تدريبات آلية لا معنى لها . وتشير الوسائل والطرق العلاجية في الفصل التاسع إلى أن تصميمها قد تم بشكل خاص لكي تعالج نواحي القصور في مؤشرات المعنى التي تشير إلى وتساعد في التعرف على الكلمة .

بعض المقترحات التي تفيد القائم بالتشخيص :

يجد كثير من الأشخاص أنه من المناسب لهم إعداد كتيبات غير مقننة للتشخيص . فإعداد مثل هذه الكتيبات سهل للغاية ولا يحتاج إلا بعض القطع المختارة لمستويات الصفوف المختلفة من سلسلة القراءة الأساسية . ويمكن تثبيت قطع القراءة الجهرية في الصفحة اليسرى من الكتيب وفي المقابل تثبت المختارات للقراءة الصامتة على الصفحة اليمنى وفي الصفحة التالية يمكن وضع قائمة بأسئلة الفهم لكل قطعة وذلك بالترتيب التالي : أولاً : سؤال عن تلخيص محتوى القطعة ثم سؤالان عن المحتوى المعرفي ثم سؤال استنتاجي وسؤال على المفردات إذا أمكن ذلك . وفي الصفحة الرابعة توضع قائمة بكلمات مختارة من نهاية كتاب القراءة المستخدم في نفس المستوى والذي يستمد منه قطع القراءة الجهرية والصامتة . وتستخدم هذه القائمة كإختبار في المفردات . ويكرر نظام الأربع صفحات السابق لكل نصف مستوى تعليمي بإستخدام نفس سلسلة كتب القراءة الأساسية ، وتوضع بطاقات صغيرة توضح المستوى والصف وتثبت في حافة الكتيب بحيث تساعد على تحديد الإختبارات بسرعة .

والقائم بالتشخيص الذي لا تتجمع لديه المعلومات عن طريق المقاييس بل عن طريق مصادر التقييم لابد له من إتباع إجراءات معينة توفر لمثل هذه

المعلومات التي جمعت بهذه الطريقة قلراً كافياً من الدقة وقد يفيد
المقترحات الآتية في جمع البيانات التقييمية :

١ - عزل النواتج أو الخصائص المحددة المطلوب تقييمها :

فلذا كانت المعلومات المطلوبة مثلاً تتعلق باستر اتيجية أو أسلوب التلميذ
في تعامله مع الكلمات المفردة في المواقف الشفهية فإن على الملاحظ أن يكون
يقظاً لجميع الأساليب التي يمكن لتلميذ أن يلجأ إليها .

٢ - على القائم بالتشخيص أن يحدد في عبارات دقيقة النتائج أو
الخصائص التي تخضع للملاحظة :

فينبغي على القائم بالتشخيص أن يضع أمامه مثلاً قائمة بجميع الطرق
الممكنة التي قد يستخدمها التلميذ في حله الشفهي لمشكلة تتضمن التعرف على
كلمة ما .

٣ - التخطيط الجيد للموقف غير المقنن الذي تلاحظ فيه الخصائص
ولا بد من مناسبة هذه المواقف للنتائج المتنتظر ملاحظتها :

فلا بد من إعطاء التلميذ الذي ستخضع وسائله في معالجة الكلمة للملاحظة
قائمة بالكلمات تزداد في درجة صعوبتها . ويطلب منه محاولة الكشف عن
معاني الكلمات الجديدة بصوت عال بحيث يستطيع القائم بالتشخيص متابعة
وملاحظة الأساليب التي يستخدمها في ذلك .

٤ - لا بد من تصنيف المعلومات بطريقة منظمة ومفيدة :

قد يود القائم بالتشخيص الذي يتناول موضوع التعرف على الكلمة
تصنيف أخطاء التلميذ بالنسبة لمواضعها في الكلمة في البداية - في الوسط -
في النهاية / عكس الاتجاه) أو في أنماط صوتية (حروف متحركة أو ساكنة
أو مزج بين صوتين ، أو إضافة أو حذف لبعض الصوتيات أو لإحلال

صوتيات مكان أخرى) وينبغي عليه لذلك أن يقوم بتصنيف أسلوبه التحليلي تحت عناصر مختلفة مثل : هجاء ، صوتيات الحرف المفرد ، صوت ، بنية التركيب ، مقاطع ، أو مركب من هذه العناصر . وينبغي عليه أيضاً ملاحظة ما إذا كان التلميذ يحاول التعرف على كل كلمة بمجرد النظر دون استخدام أى وسيلة أخرى للكشف عن سماتها .

٥ - لابد من إعداد سجل بالنتائج مدعماً بعينات توضح الأداء الذى نبهت عليه هذه النتائج (أو الأحكام)

يستخدم أساليب دراسة الكلمة السابقة قد يثبت أن التلميذ يحاول استخدام الأسلوب الصوتي في معالجة المشكلة إلا أن ضعفه المعرفي بعناصر الكلمة يعوقه عن حلها ، وينبغي ذكر بعض العينات من الكلمات لتوضيح الأمور التالية :

(أ) التقسيم البصري للكلمات .

(ب) أى صعوبة في عملية التجميع ناتجة عن ذلك .

(ج) النطق النهائي للكلمة .

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي إعطاء ملخص يرأى القائم بالتشخيص على النحو الذى كونه في ذلك الوقت .

٦ - لابد من تقييم دلالة السلوك أو الأداء أو الخاصية الملاحظة :

ينبغي على القائم بالتشخيص - في المثال السابق - أن يوضح أهمية المعلومات في فهم الحاجات التدريسية للتلميذ الذى يقوم بتشخيص حالته .

وتتوقف درجة الفائدة العائدة من المعلومات التى تتأني عن أساليب غير مقننة على خبرة الملاحظ وعدد مرات الملاحظة ودرجة عدم التحيز التى تم بها عملية الملاحظة وعلاقة المعارف بالحالة وإسهامها في توضيحها . ويجب تحديد العنبد من العناصر في مجال تشخيص القراءة بإتباع وسائل غير مقننة .

ويجربى جمع المعلومات التي توفرها الأساليب غير المقننة بدرجة كبيرة من التنظيم المنهجي . وينبغي تفسيرها وإستخدامها مع توخى الحرص ، ففى كثير من الأحوال تكون الأحكام خاطئة إذا ماسمى القائم بالتشخيص لنفسه بالتحيز لناحية معينة حتى فى الجوانب المعيارية . بل إن الأحكام الخاطئة تكون أكثر توقعا فى حالة الحصول على البيانات والمعلومات بأساليب غير مقننة . فقد يكون للقائم بالتشخيص إهتمام مثلا بناحية « عكس إتجاه الحروف فى الكلمة فإذا ماكانت أخطاء التلميد قليلة فى هذا الجانب كما تنوقع من معظم التلاميذ - فقد يركز عليها الأخصائى بدرجة كبيرة ويبالغ فيها ، ويكون من نتيجة ذلك تصنيف التلميد كحالة من حالات « عكس الإتجاه فى حروف الكلمة » . بينما أن مشكلته الحقيقية قد تكون غير ذلك تماما .

وللأساليب أو الإجراءات غير المقننة ميزة فى أنها تتيح للقائم بالتشخيص سر غور أعماق بعض الخصائص التي لا يستطيع المقاييس المقننة تأكيدها أو الفصل فيها . وفى كثير من الأحوال عند تطبيق إختبار مقنن لتشخيص القراءة . يلاحظ الممتحن فى التلميد ميلا قرائيا يود لو إستطاع دراسته وبحثه بشكل أعمق فيكمل الإختبار على صورته حتى يتمكن من إستخدام المعدلات الناتجة ، ولكنه بعد ذلك يحاول أن يبحث أو يعيد دراسة تلك العناصر التي أرجأها بأسلوب غير مقنن مدفوعا بإحساس غامض أنها قد تكون عرضا لظاهرة ما . فقد يعطى القائم بالتشخيص مثلا قائمة مقننة بمجموعة من المفردات للكشف عن درجة إجابة التلميد فى التوصل لنطق كل كلمة منها وذلك دون تقيد بالوقت ويعطى الممتحن التلميد قائمة المفردات طبقا للتعليمات ثم يحدد درجته . وقد يتمكن من ملاحظة أن التلميد يعانى من صعوبة تقطيع الكلمة بصريا إلى أجزاء مناسبة . فيرجع إلى المفردات التي تركها التلميد دون إجابة . ويغطى أجزاء من الكلمات ويوضح للتلميد الطريقة الصحيحة لتحليل هذه المفردات . وقد يتأكد

بعد ذلك أن التلميذ تمكن من التعرف عليها بعد أن عدل مسار تحليله البصري للمفردات. وتسجل هذه المعلومات ولكنها لا تنضم للجزء الخاص بالمعادلات المعيارية .

ولقد تم تنظيم القائمة التالية للتشخيص غير المقنن لتيسير عملية تسجيل المعلومات أثناء التشخيص غير المقنن .

• قائمة التشخيص غير المقنن

اسم التلميذ : المدرسة : الصف :
السن : منقول من : اختبار الذكاء :
معامل الذكاء : العمر العقلي : معدل الذكاء :
التاريخ :

• الاختبارات المقننة الجماعية للقراءة : • درجة القراءة المتوقعة :

١- درجة القراءة ٢- درجة القراءة
٣- درجة القراءة ٤- درجة القراءة

مستويات القراءة متوسط درجة القراءة

١- قراءة ذاتية : ٢- تحت إرشاد المعلم .. ٣- فوق مستوى التلميذ
(إحباط)

• القراءة الجهرية من كتاب القراءة الأساسية للصف

من سلسلة القراءة :

١- مهارة القراءة الجهرية :

(أ) معدل بطيء السرعة
(ب) درجة منخفضة للفهم
(ج) معدل سريع أكثر من اللازم
(د) تقسيم غير مناسب للعبارات

- (هـ) نطق غير سليم
- (و) تعبير خاطيء
- (ز) جلسة غير عادية
- (ح) إستخدام الأصابع
- (ط) مظاهر وأعراض التوتر العصبي
- (ي) قراءة كل حرف على حدة

٢ - صعوبات التعرف على الكلمة :

- (أ) الحذف
- (ب) الإضافة
- (ج) التكرار
- (د) عكس الإنجاء
- (هـ) البدايات الخاطئة
- (و) خطأ الأجزاء الوسطى
- (ز) النهايات الخاطئة
- (ح) خطأ أجزاء مختلفة
- (ط) رفض المحاولة
- (ي) قصور القدرة على التصحيح الذاتي
- (ك) إستخدام خاطيء لمؤشرات الدلالة
- (ل) إستخدام خاطيء لدلالات الإعراب
- (م) مؤشرات توقع محدودة
- (ن) أخطاء أخرى

• القراءة الصامتة : (من نفس الكتاب السابق)

- ١ - سرعة القراءة : كلمة/دقيقة
- ٢ - الفهم : إجابتان صحيحتان
- ٣ - حركة الشفاه

- ٤ - مهمة مسموعة
- ٥ - الإشارة بالأصابع
- ٦ - حركة الرأس
- ٧ - مظاهر التوتر المصبي
- ٨ - درجة / مظاهر التشتت الذهني

• نطق الكلمة (من قائمة بالكلمات مسموعة من نفس كتاب القراءة السابق).

١ - الأسلوب المستخدم :

- (أ) كل الكلمة
- (ب) تركيب
- (ج) مقاطع الكلمة
- (د) صوتي
- (هـ) حرفا حرفا
- (و) نهجي الكلمة

٢ - الأخطاء :

- (أ) أخطاء في الحروف المتحركة
- (ب) أخطاء في الحروف الساكنة
- (ج) أخطاء عكس الحروف
- (د) إضافة صوتيات
- (هـ) حذف صوتيات
- (و) إحلال كلمات مكان أخرى
- (ز) تحليل بصري خاطيء
- (ح) أسلوب خاطيء في المزج
- (ط) رفض الكلمات
- (ي) أخطاء أخرى

• معلومات أخرى مفيدة عن :

- ١ - السمع
- ٢ - البصر
- ٣ - استخدام اليدين
- ٤ - استخدام العينين
- ٥ - الكلام
- ٦ - أى أعراض جسمانية
- ٧ - مهارات استخدام اللغة
- ٨ - الطلاقة اللغوية
- ٩ - القدرة على التركيز
- ١٠ - المثابرة
- ١١ - الاستجابات الإنفعالية : (الثقة / الحجل / العلوانية / السلبية /
الابتهاج) إلخ .
- ١٢ - الاتجاهات نحو (المدرسة / المعلم / القراءة)
- ١٣ - البيئة المنزلية :
- ١٤ - ملاحظات أخرى :

• التشخيص الأولى للحالة : (١)

(٢)

إلخ

• الخطة / البرنامج المقترح للعلاج (١)

(٢)

إلخ

وعندما تواجه الملاحظة غير المقتنة للقراءة الجهرية للتلميذ بمخترات ترداد درجة صعوبتها فإنها تعطى مؤشرات للمشكلات التي يتعين على التلميذ التعامل معها . و ينبغي على القائم بالتشخيص أن يكون مدركاً بشكل خاص و بقطاً لأى سلوك من جانب التلميذ يشير إلى ميله لقراءة كل كلمة على حده أو لفشله في استخدام مؤشرات السياق في النص و عدم قدرته على تجميع الكلمات في وحدات فكرية أو في أنماط لغوية ، و قصور قدراته عن فهم محتوى الجملة ، أو أى سلوك آخر يشير إلى مشكلات الفهم الأساسية . ويمكن الكشف عن كثير من هذه القدرات الأساسية بقدر كبير من السهولة بملاحظة الطريقة التي يقرأ بها التلميذ جهرياً قطعة أو نصاً على درجة ما من الصعوبة .

استخدام اختبارات تشخيص القراءة المقتنة مع غيرها من إجراءات التشخيص الأخرى غير المقتنة :

في عيادات القراءة يطبق أسلوب دراسة الحالة « بإستخدام إختبارات التشخيص المقتنة ، ثم التحقق من نتائج هذه الإختبارات باستخدام بعض الاختبارات غير المقتنة أو مع غيرها من الاختبارات غير المقتنة . وهذه الطريقة يستفيد القائم بالتشخيص من مزايا الإجراءات الموضوعية المقتنة وتكون لديه الحرية في نفس الوقت لتضمين برامج التعلم والقراءة مستخدماً ما يراه مناسباً من مواد .

فمثلاً قد يرى الأخصائى ، بعد دراسته للمعلومات المرجعية ونتائج إختبارات الذكاء ونتائج إختبارات القراءة الجماعية المقتنة ، أنه من المناسب تطبيق قائمة الكلمات أو قسم الفقرات الذى تتضمنه مقياس « سباك » للقراءة أو تحليل « داريل » للقراءة ، فمن الإستخدام المخلود للإختبار المقتن للتشخيص سيتوافر لدى الأخصائى معلومات كافية للحكم على نواحي القوة النسبية في قدرة التلميذ على الفهم أو الإستيعاب للمادة المقروءة وسرعته في الفهم وتعرفه على الكلمة بشكل عام .

فلذا ما تبين للأخصائى أن التعرف على الكلمة وإستيعاب أو فهم مادة

القراءة يشكّلان ناحيتي قوة في التلميذ إلا أن سرعته في الفهم تنخفض بشكل ملحوظ فإنّه في هذه الحالة يبدأ مباشرة في تدقيق هذا التشخيص والتحقق منه . وبإستخدام مواد القراءة التي يعينها لإختبار التشخيص يقوم الأخصائى بتحديد أهداف معينة للقراءة السريعة يستطيع من خلالها أن يتبين مدى تأثير التعرف على الكلمة وعلاقته بهذه السرعة وهل هذا البطء راجع إلى الإهتمام الزائد بإستيعاب أو فهم كل التفاصيل في المحتوى أم أنه يرجع إلى عادة مكتسبة تجاه جميع المواقف التي تتضمن عمليات القراءة .

وبنفس الطريقة ، يمكن التعمق في تشخيص الحالة في مجال الفهم فإذا كان التلميذ لا يستطيع مثلاً تذكر جزئيات المعرفة بشكل دقيق فيمكن إعطاؤه نصاً مناسباً ثم يطلب منه الإجابة عن عدة أسئلة تتطلب تذكر جزئيات معرفية . ويمكن للأخصائى بعد ذلك أن يستفسر من التلميذ عن الأسلوب الذي إتبعه في التوصل إلى إجاباته وبهذه الطريقة يتم الكشف عن أى خطأ في معاني الكلمات أو تجاهل لمؤشرات الإعراب التي تساعد على الفهم الدقيق للنص . وينبغي على الأخصائى أن يراجع جميع الإجابات دون أن ينتقد أيّاً منها سلباً أو إيجاباً . والشئ المهم هنا هو - كما قلنا - الكشف عن أسلوب التلميذ في التوصل للإجابة وطبيعة مسار فهمه أو إساءة فهمه للمادة . وينبغي توجيه التلميذ إلى الموضوع الذي يمكن أن يجد فيه المعلومة التي يبحث عنها . ثم ملاحظة درجة إجادته في تنفيذ وإتباع هذه الإرشادات والإعتماد على نفسه في حل ما سيتعلق عليه فهمه منها .

ويمكن إستخدام أساليب تشخيصية مماثلة في معظم مجالات الفهم التي تشكل صعوبة للتلاميذ . ومن الأمور الهامة تقييم الأساليب التي يتبعها التلميذ في معالجة مواقف الفهم وطبيعة أو أسباب عدم فهمه لها ، ومدى قدرته على تصحيح أخطائه عندما يكون إنتباهه مركّزاً بشكل خاص على جانب واحد من القراءة من أجل الفهم .

وعندما يكون التشخيص مركزاً على مشكلات التعرف على الكلمة يتعين على أخصائى التشخيص أن يلقى النتائج ويتحقق منها من جميع جوانبها . فبعد أن يستخدم المعلومات المرجعية وبعد ملاحظته لأداء التلميذ فى معالجة قائمة الكلمات والفقرات القرائية التى تضمناها إختيارات التشخيص المقننة يمكن الأخصائى تقدير مواطن الضعف فى التلميذ التى قد تشتمل على قصور فى التعرف السريع على الكلمات الشائعة التى ينبغى عليه أن يلم بها فيعرفها بمجرد النظر إليها . ويمكن التحقق من هذه النتيجة بإستخدام إختبارات إضافية تقوم على قوائم المفردات من كتب القراءة المقررة على التلميذ أو من كتب المواد العلاجية .

ويقوم الأخصائى بإعطاء التلميذ درساً تجريبياً ليحدد حاجة التلميذ لطرف أو أساليب تدريسية خاصة تساعد وتيسر من عملية التعلم .

أما حين يبدو أن مشكلات التعرف على الكلمة ناتجة عن أساليب غير سليمة للتحليل فإن المعلومات المتأتية عن تشخيص قوائم الكلمات وقطع القراءة وإختبارات القراءة المقننة غالباً ما تكون معلومات غير كافية . وبذلك تدفع بالأخصائى إلى إستخدام أساليب غير مقننة فى التشخيص . ويجب إستخدام مقياس للتشخيص مثل « إختبارات تشخيص القراءة الصامتة » للتوصل إلى صورة متكاملة مقننة عن أساليب التعرف على الكلمة فى مواقف القراءة الصامتة و بمقارنة النتائج المتأتية عن تطبيق هذا المقياس مع غيرها من المعلومات المرجعية وقوائم الكلمات وقراءة النصوص يتمكن الأخصائى من تقييم نواحى القوة والضعف النسبية فى النطاق العام لمجال التعرف على الكلمة . ويمكن حينئذ إستخدام إجراءات غير مقننة للتحقق من دقة التشخيص ، فمثلاً إذا إتضح أن التلميذ لا يستطيع استخدام مؤشرات . المعنى للتعرف على الكلمة يمكن للأخصائى أن يطلب من التلميذ القيام بتكملة نص حذفت منه بعض الكلمات ثم مناقشته فى الأسلوب الذى إتبعه فى تحديد الكلمة المحذوفة (انظر بورمى Bormuth (٢٧) . وبالمثل إذا وجد التلميذ صعوبة فى بدايات

الكلمة أو الصورتات في بدايتها، قد يجد القائم بالتشخيص من الضروري دراسة طبيعة المشكلة بشكل جلى فيقدم للتلميذ قائمة تحتوي على كلمات شائعة تبدأ كل منها بصورة « مركب ». و يطلب منه قراءة كل كلمة بصوت عال . وقد يكون من المفيد إعطاء التلميذ بعض التدرجات والأنشطة اللغوية التي يتبين منها القائم بالتشخيص الأسلوب المناسب الذى يساعد التلميذ على اكتساب المهارات المعرفية الوظيفية ببدايات الكلمات الشائعة .

وعندما تم عملية التشخيص الأساسية بأساليب التعرف على الكلمة في القراءة الجهرية ينبغى على الأخصائى الحصول أولاً على صورة مقننة متكاملة عن التعرف الشفهى للكلمة وذلك بإستخدام مقياس لتشخيص القراءة الجهرية مثل « إختبار جيتس / ماك كيلوب » لتشخيص القراءة . وعند تطبيق هذا الإختبار يمكن استخدام الإختبارات الفرعية (١ - ٥) مع أى اختبارات فرعية أخرى يراها الأخصائى مفيدة لفهم مشكلات التلميذ بصورة أدق ، ومقارنة النتائج المتأتية عن هذه الإختبارات الفرعية مع المعلومات المرجعية . وتشير معدلات التشخيص المقنن وغير المقنن إلى مواطن الضعف التى يمكن وينبغى أن تفهم بصورة أفضل وأدق من خلال أساليب الإختبارات غير المقننة .

وتقوم الإختبارات المقننة بدورها على نحو أفضل فى الصف الدراسى ومراكز القراءة والمراكز التعليمية ومراكز المعلومات أو العيادات وذلك بقدرتها على توضيح المنظور الرئيسى بأبعاده المختلفة لكفاءة القراءة أو عدم جلوها . أما الطرق والوسائل غير المقننة فتقوم بدورها على نحو أفضل إذا ما تم أولاً تحديد مجال المشكلة فتقوم هى بالتالى بتوضيح ما ينبغى تدريسه . والوسائل الكفيلة بتيسير عملية التعلم وتسهيلها .

الملخص :

يتضح من تصنيف مشكلات القراءة أنه لا بد من توافر كل من إجراءات التشخيص المقننة وغير المقننة لتحديد حاجات التلاميذ المعاجزين عن القراءة .

وعملية التشخيص مسالة من الإختيارات تستمر حسب الضرورة إبتداء من التشخيص العام إلى التشخيص التحليل إلى التشخيص بأسلوب دراسة الحالة ... حتى تتجمع جميع المعلومات الضرورية لإعداد برنامج علاجي يناسب التلميذ الفرد .

ولقد تم وصف عدة أساليب ممثلة للتشخيص بالتفصيل في برنامج «داريل» يناسب الحالات التي لاتنسم بشدة العجز القرائي وهو برنامج بسيط غير معقد لا يحتاج لوقت طويل لتطبيقه ويشتمل البرنامج في صورته الأساسية على أسلوب مقنن للملاحظة والتسجيل وتفسير الأخطاء والعادات القرائية وإدراك الكلمات .

ولعل برنامج « جيتس / ماك كيلوب » أشمل البرامج التشخيصية جميعاً ، فهو قابل للتطبيق على جميع حالات التأخر القرائي ، وجزء واحد فقط منه يستخدم مع الحالات الخفيفة . وللإختبار صورتان متكافئتان .

ولا بد من أن يكون الممتحن معالجاً قد نال قدرأ كبيراً من التدريب على تطبيق الإجراءات والقيام بتقدير الدرجات ثم تفسير النتائج النهائية . وكلها أمور معقدة تحتاج إلى التمرس عليها لمدة طويلة . وتشق التحاليل الأساسية من إختبارات القراءة الجهرية ومهارات التعرف على الكلمة والعبارة ، وقد تدعو الضرورة في الحالات الحادة إلى إختبار المهارات السمعية .

إن إختبارات « سباك » مناسبة تماماً لتشخيص الكفاءة في القراءة لدى التلاميذ العاديين في المدرسة الإبتدائية ، وللتلاميذ الذين يعانون من حالات العجز القرائي بدرجات متوسطة أو حادة في كل من المراحل الإبتدائية والثانوية . ويمكن لأي معلم قادر أو معالج مدرب أن يطبق هذه الإختبارات .

واختبارات « بوند — نالو — هويت » لتشخيص القراءة الصامتة تحدد صعوبات القراءة عن طريق الإختبارات الجماعية في القراءة الصامتة . ويقوم

التحليل على إستجابات التلاميذ لثمانية إختبارات تشخيصية ، ويمكن لمعلم الفصل من تطبيق الإختبارات وتفسير نتائجها . ويقيد هذا البرنامج بوجه خاص لتشخيص المشكلات القرائية للتلاميذ إبتداء من الصف الثانى وحتى المدرسة الثانوية إذا كان معلم العام فى القراءة ما بين ٢ - ٧ :

إن إختبارات « كارلسون - مادن - جاردنر » لتشخيص (ستانفورد) تعتبر سلسلة ممتازة من الإختبارات الجماعية للقراءة الصامتة التى تشخص الحاجات التدرسية فى القراءة، وذلك إبتداء من الصف الثانى وحتى مستوى المرحلة الثانوية ، ولقد عرضنا للتشخيص غير المقنن بالتفصيل وأوردنا عينة من قائمة عناصر التشخيص غير المقنن .

وعندما تظهر الحاجة لتشخيص مفصل لصعوبة القراءة ، ينبغى على الممتحن أن يختار أنسب أساليب التقييم بما فى ذلك المقنن وغير المقنن . والخبرة هى الأساس الذى تقوم عليه مهارة إنتقاء الأسلوب المناسب فى الإختبار وفى تفسير النتائج .

الفصل الثامن

التخطيط للعلاج المناسب

الفصل الثامن

التخطيط للعلاج المناسب

يقوم أخصائى العلاج أو مدرس القراءة بدراسة ماتم الوصول إليه من تشخيص ثم يعد ظروف التعلم المناسبة التى تمكن القارئ المعاق من النمو قرائياً بسرعة كبيرة وعليه حين يبدأ بوضع خطة مناسبة للعلاج أن يحدد تحديداً دقيقاً تلك العوائق التى يظهرها « البروفيل » القرائى للطفل والتى تقف فى سبيل نموه قدرته فى القراءة وأن يضع فى إعتباره الأساليب والحوافز والمادة القرائية التى سيستخدمها والتى تكون أكثر فعالية من غيرها فى برنامج العلاجى .

ومن الواجب عند وضع البرنامج العلاجى ألا يقصر المعالج اهتمامه على احتياجات الطفل بل عليه أن يضع فى إعتباره كذلك طبيعة هذا الطفل . فالطفل ضعيف السمع فى حاجة إلى أسلوب فى العلاج يختلف عن ذلك الذى يمكن إستخدامه مع زميله الذى له حاسة سمع عادية . والطفل ذو النظر الضعيف يحتاج إلى أساليب مختلفة بل قد يحتاج أيضاً إلى مادة قرائية مختلفة إذا كان ضعفه البصرى شديداً . والطفل بطيء التعلم يحتاج إلى أساليب خاصة به وكذلك الطفل المضطرب إنفعالياً . وسوف نتناقص فى فصل تال ما يمكن لإجراؤه من تطويع لوسائل العلاج حتى تناسب مثل هؤلاء الأطفال .

وبما أن كل حالة تختلف عما عداها فليس من الممكن أن نقول بوجود « سلة واحدة » تحتوى على كافة أساليب العلاج . بل ولا يوجد أسلوب شامل يحل كافة مشاكل المعاقين فى القراءة . ويحدث كثيراً أن يكون الأسلوب العلاجى المناسب لطفل ما ضاراً كل الضرر بطفل آخر .

فإذا حدث مثلاً أن أعدد برنامج علاجى لتدريب طفل معاق في قدرته على التجربة المناسبة للجملة أثناء قراءتها وتطلب هذا البرنامج من الطفل أن يقوم بالعديد من القراءات الجهرية المعدة (أى التى يقوم الطفل بإعدادها من قبل) حتى يتمكن من القراءة في وحدات فكرية فإن هذا الإجراء بالذات سوف يلحق بأبلغ الضرر بطفل آخر معاق يعانى من كثرة الهمس أثناء قراءته الصامتة . ذلك لأن القراءة الجهرية بالنسبة للطفل الأخير سوف تزيد من ترسيخ العادة الخاطئة التى يعانى منها في قراءته الصامتة . والخلاصة أنه من الواجب إعداد خطة لكل برنامج علاجى على أن تقوم هذه الخطة على أساس تقدير كامل لما يحتاجه الطفل ولنواحى قوته وضعفه والظروف المحيطة التى يتم العلاج في إطارها .

ومن الواجب كتابة هذه الخطة العلاجية بحيث يحدد المعالج كتابته ما يوصى به لكل حالة . والكتابة ضرورية إذ من الصعب للغاية أن يتذكر المدرس المعالج ما يحتاجه كل طفل ومستواه ونواحى ضعفه بالدقة المطلوبة لكي يصبح البرنامج العلاجى فعالاً . وعلى هذا التقرير الكتابى أن يتضمن طبيعة العائق ونوع التدريبات التى يوصى بها من أجل العلاج كما يجب أن يحدد مستوى المادة القرائية المستخدمة ويذكر ما إذا كان الطفل يعانى من أى عائق جسمى في حاجة إلى العلاج أو إلى تطوير البرنامج العلاجى له . وهل هناك أى قصور في التكيف الشخصى للطفل أو في الظروف البيئية المحيطة به . كما نحب الإشارة في هذا التقرير الكتابى إلى إهتمامات الطفل وهواياته وميوله . وأهم ما يجب أن يتضمنه هو توصيف البرنامج العلاجى المقترح وأنواع المادة القرائية والتدريبات التى يوصى باستخدامها .

ولا يجب اعتبار خطة العلاج الفردية هذه دائمة . بل من الواجب تعديلها من وقت لآخر أثناء نمو قدرة الطفل على القراءة . إنه غالباً ما تتغير الاحتياجات التدريبية للطفل المعاق تغيراً سريعاً . فكلما كان البرنامج العلاجى جيداً وكلما نجحت الخطة العلاجية كان تغير هذه الاحتياجات سريعاً . فقد يحدث مثلاً

أن يخفف أحد الأطفال المعاقين قرائياً في استخدام الأساليب التحليلية للتعرف على الكلمات الجديدة ولكنه يعتمد في تعرفه عليها على المفردات البصرية ومؤشرات السياق . ولهذا قد يتضمن برنامج العلاج تدريبه على استخدام الأساليب التحليلية . ويتضح للمدرس المبالغ بعد فترة أنه قد تقدم كثيراً في أساليب دراسة الكلمة والتعرف عليها ولكن سرعته في القراءة بطيئة . وهكذا لم تعد مشكلة هذا التلميذ كيف يحلل الكلمات ليتعرف عليها - بل الحقيقة هي أنه إذا استمر العلاج في التركيز على هذه الناحية فقد يلحق الضرر بنمو قدرته على القراءة مستقبلاً . ولهذا يكون من الأفضل أن يتدرب على استخدام العناصر الكبيرة في الكلمة وغيرها من أساليب التعرف السريع على الكلمات وتنمية مفرداته البصرية . وهكذا عندما تتغير طبيعة المشكلة يجب أن يتغير معها أسلوب العلاج حتى يواجه الاحتياجات القرائية الجديدة للطفل .

ولأن احتياجات الطفل التدريبية في تغير سريع فليس من الحكمة أن نهىء له برنامجاً علاجياً شبيهاً بخطط الإنتاج داخل المصنع . إن مثل هذا البرنامج يفترض أنه بعد أن يتم تحديد مستوى أداء الطفل في القراءة فكل ما هو مطلوب بعد ذلك هو إعطاؤه مجموعة من التدريبات المحددة التي تستخدم بالنسبة لكافة التلاميذ دون تغيير . إن القارئ المعاق الذي يتغير احتياجاته تغيراً سريعاً يكون بعد أن يتم علاجه من نواحى نقص معينة في حاجة شديدة إلى برنامج علاجى يمكن تغييره عند حدوث أى تغير في إطار الطفل القرائى . ولهذا - إذا أريد النجاح لأى برنامج علاجى - فن الواجب أن يكون هذا البرنامج قائماً على تشخيص مستمر وعلى تعديل لخطة الأساسية كلما تغيرت الاحتياجات التدريبية للطفل .

وقد يحدث في بعض الأحيان ألا يتحقق تحسن بعد تطبيق الخطة الأساسية للعلاج . فإذا حدث مثل هذا الشيء يجب إعادة النظر في التشخيص وقد يقتضى ذلك لإجراء تقديرات جديدة ووضع خطة معدلة للتدريب .

وبما أنه من الضروري وضع خطة علاجية فردية مناسبة لكل طفل معاق فمن الواجب الإهتمام بالجوانب التالية :

- ١ - يجب أن تكون الخطط العلاجية فردية .
- ٢ - يجب أن تقوم الخطة العلاجية على تشجيع الطفل المعاق .
- ٣ - يجب أن تكون المواد القرائية والتدريبات مناسبة .
- ٤ - يجب أن تستخدم الخطة العلاجية أساليب تعليمية فعالة .
- ٥ - يجب أن تستعين الخطة بمجهود الآخرين .

يجب أن تكون الخطط فردية :

أن القارئ المعاق هو ذلك الذى لم يستجب لتلك البرامج القرائية التى وضعت لتواجه متطلبات غالبية التلاميذ . وغالباً ما تبدأ الإعاقة بصورة تدريجية . ذلك أن الطفل يصادف فى بادئ الأمر شيئاً من الصعوبة أو يخطئ فى الإستجابة لبعض التعليمات وهكذا يجده يبدأ فى التخلف بعض الشيء عن زملائه . ولكن المدرس يسير قدماً فى تنفيذ برنامج القرائى ويسير معه غالبية التلاميذ تاركين هذا التلميذ وراءهم . وسرعان ما يجد التلميذ المعاق نفسه وحيداً فى تفرقه وليس فى وسعه أن يقرأ بصورة تمكنه من اللحاق بزملائه . إن هذا الوضع الذى يجد نفسه فيه قد يوجد لديه كراهية للقراءة وعزواً عنها - ومن المحتمل أن ينمى عنده بعض العادات القرائية الخاطئة ويتراكم هذا كله إلى أن يظهر للمدرس أن الطفل قد أصبح قارئاً معاقاً . إن هذا الطفل لم يتعلم المهارات والقدرات الضرورية للقراءة المفيدة وترسخت لديه العادات الخاطئة والأساليب السيئة فى القراءة وبدأ يكره القراءة وينفر منها . وهكذا يزداد شعوره بالهزيمة أكثر فأكثر .

لقد أخذت صعوبات هذا الطفل تراكم تدريجياً بسبب إخفاقه في أن يتقدم بالطريقة المعتادة . أما بالنسبة للمدرس فقد كان مشغولاً بالأطفال جميعاً بوجه عام ولهذا أخفق في ملاحظة إحتياجات هذا الطفل . أولم يحاول أن يبدل من وقته ما يمكنه من أن يطوع البرنامج التعليمي ليتماشى مع حاجاته .

وتقوم الخطة التي توضع لمعالجة عوائق القراءة على أساس أن الأطفال يتعلمون بأساليب مختلفة وأنهم في حاجة إلى برامج تلبي طلبات كل واحد منهم . ويجب أن تقوم مثل هذه الخطة على إدراك السمات العقلية والجسمية لكل طفل . ولهذا يجب أن يكون التخطيط لكل حالة على إنفراد حتى ننجح في التغلب على نواحي الضعف الخاصة به .

يجب أن تمشى الخطة مع الصفات المميزة للطفل :

من الواجب عند وضع الأهداف الخاصة بالتدريب ووسائل تحقيق هذه الأهداف أن تراعى الصفات المميزة للطفل . فإذا كان الطفل ضعيفاً في ذكائه العام فليس من المتوقع له أن ينجح في تحقيق الأهداف القرائية التي توضع للأطفال أكثر ذكاء منه ولأن يتقدم بنفس السرعة التي يتقدمون بها . وعلى المدرس المعالج أن يكون من الحكمة بحيث يعدل الأهداف بالنسبة للأطفال الأول . فهناك إرتباط مباشر بين نسبة ما يمكن تحقيقه من تقدم وبين ذكائه ومدى خطورة العائق الذي يعاني منه . وعليه أيضاً أن يعدل في طريقة العلاج حتى تمشى مع حاجات هذا الطفل . فكافة هؤلاء الأطفال بغيثي الفهم يحتاجون إلى المزيد من التجارب المحسوسة وإلى التوجيهات التي تعطي عناية أكبر وإلى المزيد من التكرار والتدريبات بدرجة تفوق ما يحتاجه زملائهم الأكثر ذكاء .

وإذا كان الطفل يعاني من ضعف في النظر أو السمع فليس هناك بد من إجراء تعديلات في وسيلة التدريب على القراءة . إن مثل هذين العائقي

يجعلان تعلم القراءة أكثر صعوبة ولكنهما لا يحاولان دون قيام الطفل بتعلمها . بل أن الأطفال الصم قد أمكنهم أن يتعلموا القراءة بفعالية (طومسون ٢٠٥) . وهناك الكثيرون من الأطفال الذين أقتنوا القراءة رغم معاناتهم من بعض العوائق البصرية ولكنهم خطيقون بأن يجدوا صعوبات في سبيلهم أكثر من غيرهم . أما القارئ المعاق الذي يكون عائقه الحسي أقل فمن الممكن أن يحقق قلداً أكبر من التقدم إذا عرفنا نواحي قصوره وعدلنا عن أساليب التدريب لتواجه هذا القصور وتفاداه . وسناقش فيما بعد ما يمكن إجراؤه من تطوير لطريقة العلاج بحيث تصبح ذات فائدة للطفل المعاق .

يجب أن يكون التدريب العلاجي محدداً لاعاماً :

على المدرس العلاجي أن يركز إنتباهه على إحتياجات الطفل المحددة . فغالباً ما يظهر التشخيص أن هناك خطأ محدداً في أدائه القرائي . فقد يحدث مثلاً أن نجد طفلاً سريع القراءة ولكن تعوزه الدقة في الفهم في بعض المواقف إنه من الواجب إعطاء هذا الطفل مادة تحتوي على حقائق معينة . وعليه أن يقرأ هذه المادة لأهداف محددة تتطلب منه الإسترجاع الدقيق لهذه الحقائق . وقد يحدث من ناحية أخرى أن نجد طفلاً مهتماً بالتفاصيل إهتماماً أكثر مما يجب بحيث تكون قراءته بطيئة للغاية باحثاً عن حقائق تزيد على تلك التي كتبها المؤلف . وهو يستغرق في دراسة التفاصيل إلى حد يجعله غير قادر على فهم المعنى الإجمالي الذي يهدف إليه المؤلف . وعلى المدرس أن يحاول أن يجعل هذا الطفل أقل تزمناً حتى تتمشى سرعة قراءته ونتائج هذه السرعة مع أهداف قراءته .

ويعني المبدأ القائل بأن على التدريب العلاجي أن يكون محدداً لاعاماً أن على المدرس المعالج أن يركز على تلك التدريبات التي ينجم عنها إصلاح للعائق القرائي . ولا يعني هذا المبدأ أن على المدرس أن يستخدم

نوعاً واحداً من التمارين ولا أن يعزل بمهارة أو قلرة واحدة ثم يتناولها بالتدريب . فإذا أخذنا مثلاً حالة الطفل الذى ليس لديه إدراك كاف للعناصر البصرية والتركيبية الكبيرة داخل الكلمة ولهذا فهو لا يحسن إستخدام هذه الوسيلة للتعرف على الكلمات . إن المدرس يخطئ كل الخطأ إذا إستخدم طريقة علاجية تقتضى التدريب المنعزل على عناصر الكلمات . والطريقة الأحسن أترأ هى أن يجعل الطفل يقرأ فى كتاب القراءة الأسامى الذى يناسب مستواه . ويجب أن يقرأ من أجل الأغراض المذكورة فى « دليل المعلم » فلماذا صادف التلميذ كلمة يصعب عليه إدراكها يقوم المدرس بمساعدته بأن يركز على العناصر الكبيرة التى تتكون الكلمة منها . وعندما يبدأ الطفل بالإجابة على التمرينات الملحقة بقطعة القراءة يطلب المدرس منه أن يجيب على تلك التمرينات التى تعطيه مزيداً من التدريب على إستخدام العناصر الكبيرة فى الكلمة سواء أكانت هذه العناصر بصرية أو تركيبية . وفى وسع المدرس أن يجد تمرينات إضافية أو يولف تمرينات مشابهة حتى يزداد تدريب التلميذ على إستخدام العناصر الكبيرة التى يعرفها وذلك كى يتمكن من إستخدام هذه المعرفة عند قراءته كلمات جديدة والتعرف عليها . وفى وسع المدرس كذلك أن يقوم بعمل تمارين مشابهة لتلك التمارين الملحقة بكتب قراءة أساسية أخرى غير تلك التى يسعملها التلميذ مستخدماً مفردات يعرفها الطفل .

ومن الواجب كذلك إستخدام التمرين الموجودة بالكتاب الملحق بكتاب القراءة الأسامى وقد يختار المدرس المعالج بعض الصفحات المحددة ليجيب الطفل على ما فيها من تمارين . ذلك لأن النمو القرائى لهذا الطفل لم يكن متناسقاً لأنه قد سبق أن اهتم بناحية على حساب ناحية أخرى . فقد يكون سبب إخفاقه فى إدراك العناصر الكبيرة فى الكلمة راجعاً إلى أنه قد اعتاد بصورة كبيرة على الهمس بأحرف الكلمة حرفاً

حرفاً عند محاولة التعرف عليها . إن على مثل هذا الطفل أن يتجنب تلك التمرينات التي تدربه على النطق بأحرف الكلمات .

استخدام أساليب علاجية متنوعة :

بعد أن يتم وضع خطة العلاج قد يلتزم بعض المدرسين - لسوء الحظ - باستخدام نوع واحد من التمارين للتغلب على صعوبة معينة . ولا يعنى وضع خطة علاجية للتغلب على ضعف ما أمكن تشخيصه أن يقوم المدرس باستخدام تدريب بعينه بصورة مستمرة حتى يتم علاج الطفل من هذا الضعف فهناك أساليب علاجية متعددة يمكن استخدامها لتنمية كل مهارة أو قدرة قرائية . والخطة العلاجية الفعالة هي التي تستخدم أساليب فنية متنوعة .

وهناك الكثير من البرامج المتاحة للمعلم المعالج والتي تصف له أساليب العلاج المتنوعة . إذ تعطى الكتب المهنية المختصة في العلاج القرائي عدة إقتراحات لعلاج كل نوع من أنواع الضعف في القراءة . وقد جمع رسل وكارب Russel and Karp (١٦٧) عدة أساليب علاجية . كما أن دليل المعلم وكتب التلميذ المصاحبة لكتاب القراءة ذات فائدة كبيرة بإعتبارها مصدراً هاماً للأساليب التدريبية . إن التمارين الخاصة بالتدريب على مهارات القراءة وقدراتها المختلفة والموجودة في الكتب المصاحبة لكتاب القراءة الأسامي هي من التمارين التي أثبتت فائدتها في مجال العلاج أيضاً . فإذا حدث مثلاً أن كان هناك تلميذ في الصف الخامس يجد صعوبة في التعرف على الجزء الأصلي في الكلمات المشتقة ففى وسع المدرس أن يجد تمارين كثيرة متنوعة في كتاب القراءة المصاحب الخاص بالصف الثاني والثالث الابتدائي ليدريب التلميذ على هذه المهارة . وفي وسع المدرس المعالج بدراسته لهذه التمرينات المتعددة أن يجمع مجموعات من التمارين للتدريب على علاج كل عائق من العوائق التي فصلناها في الفصل السابع . وفي وسعه أن يجعل

البرنامج العلاجي فعالاً ومشوقاً للتلميذ مع التأكد في نفس الوقت أن هذه الآراء تستهدف علاج الضعف الذي وضعت الخطوة العلاجية للتغلب عليه .

وعليه عند استخدام أساليب فنية متعددة أن يتأكد من أن هذا التنوع لا يحدث إرتباكاً لدى الطفل وذلك بأن يجعل توجهاته واضحة بسيطة وألا يحدث الكثير من التغيرات في أسلوب العلاج . كما يجب أن تكون الثمارين أقرب في طبيعتها إلى القراءة بأكبر قدر ممكن وأن يتجنب إعطاء التدرجات المفتعلة أو المنزلة . ولا يجب أن يضيع وقت التلميذ في تدريبات أو تعليمات معقدة ومع ذلك فعلى المدرس المعالج أن يحدث من التنوع ما يجعل البرنامج العلاجي جذاباً .

يجب أن تكفل الخطوة العلاجية تدريجياً بالتسم بالنشاط :

من المفروض أنه إذا أردنا تحقيق نمو في القراءة أن يكون المتعلم نشطاً . ذلك أنه بما لاشك فيه أن الطفل يتعلم القراءة عن طريق القراءة . وعليه أن يقبل على القراءة بينهم وعلى فترات متعددة . ولأننا يمكن القول بأنه لا يتوقع للطفل المرهق من التعب أن يتقدم في القراءة . ولأننا يجب تحديد فترة التدريب بصورة تجعل العمل المركز ممكناً . وغالباً ما يجد القارئ المعاق أنه غير قادر على القراءة لفترة طويلة . وقد يرجع تشتت انتباهه لأسباب متعددة . فقد يكون ناجماً عن ضعفه الجسمي أو لأنه لم يمه بالقدرة الكافية في المساء أو لأن إضعافه تجاه القراءة قد امتص حيويته . أو قد يرجع إلى إعتياده الهروب من المواقف الفاشلة أو غير المريحة . ومهما كان السبب فمن الممكن بالنسبة لكافة التلاميذ أن يركزوا على القراءة لفترات قصيرة على الأقل إذا أحسن المدرس إستثارة الرغبة عندهم . وبطبيعة الحال إذا كان عدم التركيز راجعاً إلى سبب يمكن إصلاحه فعلى المدرس أن يقوم بذلك الإصلاح . وعلى أية (٢١ - الصفحة في القراءة)

حال فن الواجب التحكم في مدة القراءة العلاجية طويلا وقصراً بحيث يكون إقبال التلاميذ على القراءة نشيطاً .

وغالباً ما يكون من الضروري تقسيم حصة القراءة العلاجية إلى فترات قصيرة . فإذا كانت الفترة التي يقضيها الطفل مع المدرس العلاجي هي ٤٥ دقيقة فإن المدرس المعالج قد يعطيه في بداية الحصة كتاب القراءة الأساسي ليقراء فيه لمدة عشر دقائق فقط وذلك لتحقيق هدف محدد له . ثم يطلب منه أن يستخدم حصيلة ما قرأه في أحد الأنشطة الإبداعية كأن يطلب منه أن يرسم أو يركب بعض الأشياء ليعمل منها نموذجاً أو يناقشه فيها قرأ . . الخ . ثم قد يطلب منه أن يقوم بتمرين من التمارين التي تعالج مهارة أو قدرة قرائية معينة . وقد تتطلب هذه التمارين من الطفل أن يعيد قراءة القطعة التي سبق له قراءتها في بداية الحصة أو قد تكون على صورة تمارين للتعرف على الكلمات الجديدة التي جاءت في كتاب القراءة الأساسي . وأخيراً قد يطلب المدرس المعالج من الطفل أن يخبره عن الكتاب الذي يقرأه قراءة حرة . وينمو قدرة الطفل في القراءة بحسب على المدرس أن يزيد من طول مدة هذه القراءة المركزة . وسرعان ما يقبل الطفل على القراءة لفترات طويلة متصلة . هنا إذا لم يكن يعاني من عائق جسمي معين . وعندما يصل الطفل إلى هذه المرحلة ففي وسع المدرس أن يقلل من فترات النشاط الإبداعي فقد يواصل الطفل القراءة لأيام عديدة قبل أن يقوم باستخدام حصيلة ما قرأه في نشاط إبداعي . ولكنه يظل في حاجة إلى مناقشة ما قرأه مع المدرس العلاجي وإلى أن يقوم بأداء التمرينات المطروحة .

يجب أن تهتم الخطة العلاجية بتشجيع الطفل المعاق :

إن معظم الأطفال المعاقين قرائياً يشعرون بالإحباط بسبب إخفاقهم في القراءة . وغالباً ما يشعرون بأنهم غير قادرين على تعلم القراءة. إن

فقدان الثقة هذا ضار بإحتمالات نمو قدرتهم في القراءة . فذلك أن من ضروريات التعلم أن يكون لدى الشخص ثقة في قدرته على التعلم وأن يكون لديه أيضاً هدف يريد تحقيقه ورغبة في التعلم وإقبال بسرور عليه . ولكي يواصل القارئ المعاق تقدمه بسرعة في القراءة يجب أن يعرف أن في مقلوره أن يحسن القراءة وأن يشعر بأنه يتقدم بصورة مقبولة .

وغالباً ما يكون القارئ المعاق متوتراً إنفعالياً أو لديه شعور بعدم الإطمئنان إذا لم يصادف من قبل مواقف تكسبه ثقة في نفسه لأن معظم اليوم القرائي كان ينقضي في القراءة . وفي بعض الأحيان يكون أدائه المدرسي أقل مما يؤمله له ذكاؤه . إن مثل هذا الطفل قد يصبح إما شخصاً خاضعاً خائفاً أو شخصاً كثير الإحراج . وقد يصبح ذا ميول عدوانية أو ميول انطوائية . أو قد يظهر شعور عدم الأمان على هيئة مظاهر أخرى متعددة . فقد ينمو عنده عدم المبالاة أو الكراهية أو الرفض . وقد يأتي المساعدة وتقل رغباته ويتخذ من تدريبات القراءة موقفاً معارضاً . وعلى برامج العلاج القرائي أن تتغلب على هذه الاتجاهات وعلى مظاهر السلوك التعويضي عند هؤلاء القراء المعاقين .

ومن المسؤوليات الأولى للمدرس المعالج أن ينمي عند الطفل الرغبة في التعلم . والواجب الثاني هو أن يحظى الطفل المعاق ويجعله يشعر بأنه يهتم به اهتماماً خاصاً وأنه سوف يساعده على التغلب على مصاعبه في القراءة . وإن قيام شخص بالغ حكيم كالمدرس العلاجي ببذل جهد صادق لمواجهة الصعوبات التي تقف في سبيل الطفل سوف يؤدي في النهاية إلى التغلب على هذه الصعوبات وعلى مظاهر التوتر والاتجاهات الخاطئة نحو القراءة . وعندما يدرك الطفل أن هناك من يهتم به وبمشاكله فسوف يشعر بقيمته وبقوته في نفسه وهي مشاعر هو في أشد الحاجة إليها .

يجب على الخطة أن تنوّه بالنجاح :

لكى يكون التقدم في العلاج القرائى مثبّرًا لحماس التلميذ على المدرس المعالج أن ينوّه بنجاحات الطفل ولا يركز على أخطائه . أن المدرسين يميلون كثيراً إلى الإشارة إلى أخطاء تلاميذهم بدلاً من أن يقولوا لهم كلمة تشجيع وقد يصبح الطفل المعاق غارقاً في خضم من مشاعر الهزيمة إذا استمر مدرسه طوال الوقت في تذكيره بأخطائه . أما المدرس الحكيم فإنه يبدأ علاجه بإعطاء تلميذه مادة سهلة بالنسبة لمستواه القرائى حتى يصبح نجاحه في قراءتها واضحاً بيناً . ولبزدياد ثقة التلميذ في نفسه يرفع المدرس من مستوى صعوبة المادة . وعلى المدرس أن يسارع بالإشادة بالتلميذ كلما بذل الطفل جهداً حقيقياً وحقق نجاحاً . وكثيراً ما يلجأ المدرس - وخاصة عند بدء العلاج - إلى الإشادة بأشياء متعلقة بالقراءة لا بالقراءة ذاتها . وبالتدرّج يمجّد المدرس فرصاً مناسبة لإمتداح ما حققه الطفل من تقدم في قراءته الحقيقية . وعلينا أن نتذكر طوال الوقت أن فعالية البرنامج العلاجي تتوقف بدرجة كبيرة على نمو ثقة الطفل في نفسه . ولا تنمو هذه الثقة إلا عندما يشعر الطفل بأنه قد حقق تقدماً في القراءة بينما كان يمجّد في قراءته قدراً كبيراً من الصعوبة قبل بدء البرنامج العلاجي .

ولا تنعني الإشادة بالنجاح أن نتغاضى عن أخطاء التلميذ . بسبل من الواجب أن ننبّه للتلميذ أخطائه وأن نذكر له كيف أخطأ في التعرف على الكلمات وأن نجعله يترك عاداته الخاطئة في القراءة التي تحد من سرعته وذلك لكى يقوم بإصلاح هذه الأخطاء .

وقد يكون من الضروري في بعض الأحيان أن يطلب المدرس من تلميذه قسراً أكبر من الدقة في القراءة . ولكن على المدرس أثناء بيان هذه الأخطاء أن يذكر للطفل أنه في تقدم مستمر وأن قراءته بوجه عام في تقدم فتلاً إذا قرأ الطفل كلمة « المنزل » على أنها « المنزل » في الجملة الآتية

« جرى الكلب إلى المنزل » فإن على المدرس أن يقول له إنه قرأ الجملة قراءة صحيحة على وجه التقريب ولكن لكى يكون دقيقاً تماماً عليه أن ينظر إلى الجزء الأوسط من الكلمة الأخيرة بعناية أكبر. والحقيقة أن الطفل قد تعرف على معظم كلمات الجملة وأن خطأه بسيط إذ أن كلمة « المنزل » و « المغزل » فيهما شبه كبير وأن الجملة يستقيم معناها في الحالين.

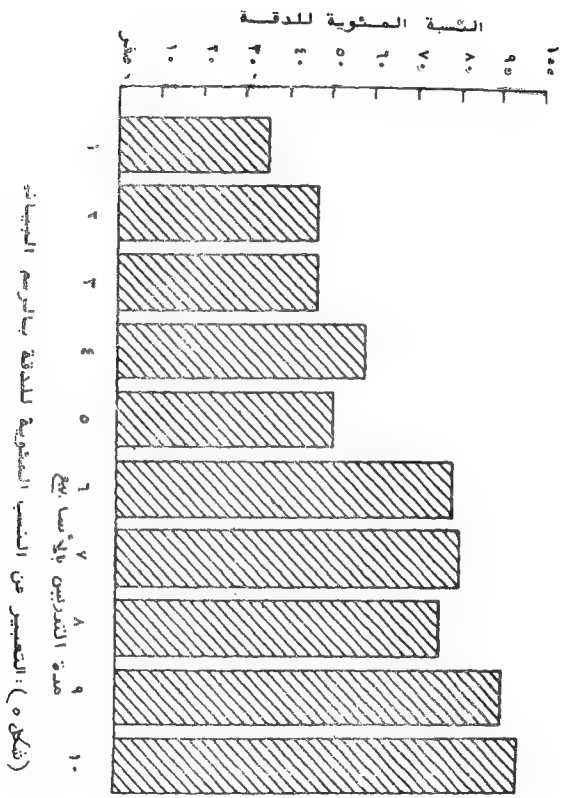
وفي الدرس الخاص بالفهم قد يخطئ الطفل في إعطاء الجواب الصحيح لسؤال ما . وبدلاً من أن يقول المدرس للتلميذ إن إجابته خاطئة يمكنه أن يقول له « لننظر ماذا يقول الكتاب عن هذه النقطة » . ثم يكشف للطفل سبب الخطأ الذى وقع فيه . وغالباً ما يجد الطفل أنه لم يقرأ بجميع الكلمات في وحدات فكرية مناسبة . ومهما كان السبب فن الواجب اكتشافه وتوضيحه للطفل وإظهار الطريقة الصحيحة لقراءة القطعة المختارة. ومن الواجب ألا يكون الانجاء السائد عند المدرس هو إظهار الأخطاء للتلميذ بل مساعدته على أن يتعلم كيف يقرأ .

والبرنامج العلاجي الفعال هو ذلك الذى يشبع رغبة الطفل ويجعله يشعر بأنه يمشى قدماً بصورة طيبة والذى لا يجعل الطفل يشعر بقلق أثناء تقدمه في القراءة . ويتحمل المدرس مسئولية كبيرة في تشجيع الطفل وإذكاء نشاطه . وعليه ألا يجعل الطفل يسرع دون داع أو يسمح له بالقراءة البطيئة المتعثرة . بل يتأكد من أن الطفل يعمل بجد ونشاط دون أن يضغط عليه . ويمكن القول بأن في وسع كافة الأطفال أن يقرأوا باهتمام وتركيز إذا كانت المادة في المستوى المناسب وكان لدى الطفل حافظ قوى . وكان الهدف من القراءة واضحاً له . ومن الواجب أن يكون الجو السائد متمماً بالمودة على أن يضع المدرس نصب عينيه أن الطفل قد جاء من أجل أن يتدرب على القراءة :

يجب أن نظهر للطفل مدى نمو قدرته في القراءة :

يحتاج الطفل المعاق إلى أن تظهر له مدى نمو قدرته في القراءة وهناك عدة أساليب لذلك . أن أخصائي القراءة قد سبق وحدد نقاط الضعف في قراءة الطفل ومسمى التركيز الذي يجب أن يعطى لكل ناحية من نواحي الضعف . ويتوقف الأسلوب الذي يتبعه الطفل في القراءة على طبيعة نواحي الضعف هذه . فإذا كان الطفل يحاول أن يزيد من حصياته من المفردات البصرية ففى وسعه أن يقوم بعمل قاموس أو معجم مصور للكلمات التي يحاول حفظها . ويزداد حجم هذا المعجم يدرك الطفل أن مفرداته البصرية قد كثرت . أما بالنسبة للطفل الذي يحاول أن يزيد من دقته في الفهم ففى إمكانه أن يعمل رسماً بيانياً (شكل ه) يستطيع به أن يحدد درجة دقته من أسبوع للأسبوع وإذا أخفق الطفل في إحراز تقدم خلال أسبوع ما ففى وسع المدرس أن يختار مادة أسهل أو يسأل الطفل مزيداً من الأسئلة العامة حتى تزداد نسبة دقته في إجاباتها ثم يمكنه بعد ذلك أن يزيد من صعوبة المسادة تدريجياً عندما يستعيد الطفل ثقته بنفسه . ومن المفيد للطفل بين وقت وآخر أن يرجع لقراءة مادة سبق له قراءتها . أن ذلك يجعله يكتشف أن المادة التي كان يجد فيها صعوبة كبيرة من قبل هي مادة سهلة نسبياً بالنسبة له الآن . وسيكون شعوره بذلك أكثر وضوحاً إذا أعطاه المدرس من وقته ما يساعده على إعداد هذه المادة .

ومهما كانت صعوبة العائق فمن الواجب عند تنظيم البرنامج القرائي أن نضع في إعتبارنا الطريقة التي نظهر بها للطفل أنه في تقدم مستمر نحو تحقيق هدفه وهو القيام بقراءة أفضل . ويحتاج الطفل المعاق الذي عانى من الضعف في القراءة لمدة طويلة إلى أكبر قدر من التشجيع يمكن إعطاؤه إياه . وهو لا يحتاج فحسب إلى موقف قرائي يشعر فيه بالراحة النفسية بل يحتاج أيضاً إلى أن يشعر بأنه يتقدم تقدماً فعالاً في قراءته .



لا يجب أن يحل البرنامج العلاجي محل الأنشطة الخفية للطفل :

إن على المدرس المعالج أن يعد فترات القراءة العلاجية بحيث لا يطلب من الأطفال أن يأتوا إليه للعلاج في وقت يتعارض مع الوقت الخاص بأنشطة أخرى لها أهمية كبيرة بالنسبة لهم . فعلى سبيل المثال نجد من الأمور المعتادة أن يطلب المدرس المعالج من تلاميذه أن يأتوا للتدريب بعد انتهاء اليوم المدرسي ، ويعتبر هذا الوقت غير مناسب للطفل الذي يستمتع في هذا الوقت بما يزاوله من ألعاب خارج المنزل والذي يجد أن هذا هو الوقت الوحيد الذي يمكنه فيه أن يزاول هذه الألعاب . وعند وضع البرنامج القرائي أثناء فترات التدريب الصيفية من المستحسن ألا يبدأ التدريب إلا بعد أسبوع أو أكثر من إنهاء السنة الدراسية حتى يكون التلميذ قد اكتشفوا الوقت الذي يكونون فيه دون عمل . ومن المحتمل أن يكون الوقت المناسب للتدريب على القراءة خلال الصيف هو في الصباح إذ أن معظم الأثنياء التي يجب الطفل القيام بها مثل السباحة أو لعب الكرة إلخ تم بعد الظهر .

وقد نجد مدرس الفصل أنه من الصعوبة بالنسبة له أن يعطي التلميذ أثناء الحصة ما هو في حاجة إليه من الإهتمام . ولهذا قد يختار للملك « وقت الفسحة » أو الوقت الذي يزاول فيه باقي التلاميذ هواياتهم أو يكونون فيه في قاعة الاجتماعات يشاهدون أحد الأفلام . قد يكون للمدرس غيره في اختيار مثل هذه الأوقات ولكنها أوقات غير مناسبة لعلاج الضعف في القراءة . وقد يكون من الأفضل أن يقوم المدرس بالإهتمام بالأطفال الذين هم في حاجة إلى علاج خلال الحصة ذاتها عندما يكون زملائهم منهمكين في عمل قرائي آخر . ومهما كان الوقت الذي يختاره المدرس للعلاج فن الواجب ألا يتعارض مع الأنشطة الأخرى التي يعتبرها الطفل هامة بالنسبة له .

يجب أن تكون المواد القرائية والتدريبات مناسبة :

إن إختيار المادة القرائية المناسبة للعلاج هو من أهم الأمور التي يجب على المدرس المعالج القيام بها . ويشعر بعض المدرسين أن أهم عنصر يجب الاهتمام به هو أن تقوم المادة المختارة بمعالجة موضوع يستوى التلميذ . ويرى آخرون أن لمستوى الصعوبة أهمية أكبر ، ويرى فريق ثالث أن أهم نقطة هي أن تتمشى المادة مع طبيعة التدريب العلاجي . وليس من شك في أنه من الواجب أن تكون هذه العناصر الثلاثة جميعها موضع الاهتمام . ودون أن نحاول المفاضلة بينها يمكننا أن نقول بأن أهم الإعتبارات في إختيار المادة هي على النحو الآتي :

١ - يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث مستوى صعوبتها .

٢ - يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث نوعها .

٣ - يجب أن تكون المادة مشوقة بالقدر الكافي وفي صورة مقبولة للتلميذ .

٤ - يجب أن تكون المادة وفيرة .

يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث مستوى صعوبتها :

تنمو قدرة الطفل في القراءة عن طريق القراءة . ولهذا يجب أن تكون المادة العلاجية في مستوى من الصعوبة يجعل الطفل مستريحاً في قراءته مقبلاً عليها . إن فحص حالة الطفل سوف يوضح لنا مستواه القرائي . وعلى المدرس المعالج أن يختار مادة قرائية من هذا المستوى لتناسب الطفل . ويمكن أن يحكم على مدى صعوبة المادة بإستخدام أساليب عديدة . فهناك بالنسبة للمادة المكتوبة باللغة الإنجليزية المعدلات أو الصيغ الانقراية المختلفة مثل معادلة أو صيغة لورج Lorge (١٣٤) ودليل تشول Dalch-Chall (١٤٩) ، وسباك Spache (١٨٥) - وهي تفيد في

تقدير مدى صعوبة المادة المكتوبة بهذه اللغة . وفي المالحق رقم ١ ، ٢ قوائم بأسماء كتب متدرجة في صعوبتها . كما يلاحظ أن معظم كتب القراءة الأساسية متدرجة في صعوبتها بعناية كبيرة وهي توضح مستوى القراءة الذي يجب أن يكون الطفل قد وصل إليه عند إستخدامها . ويمكن القول بوجه عام بأن كتاب القراءة الأساسي المخصص للصف الثاني الابتدائي مناسب للطفل الذي تكون مهاراته في القراءة في مستوى هذا الصف - وإذا كانت هناك مادة قرائية لم يذكر مستواها فمن الممكن تحديد هذا المستوى بمقارنتها بمادة أحد كتب القراءة الأساسية . فيمكن مقارنتها مثلاً بمستوى مادة الصف الثالث الابتدائي في كتاب القراءة الأساسي لهذا الصف فإذا إتضح أن المادة التي يراد تحديد مستواها أصعب من مادة كتاب الصف الثالث نقارنها بمستوى مادة الصف الرابع وهكذا إلى أن نصل للمستوى الصعوبة المناسب على وجه التقريب . وعند إصدار المدرس حكمه في هذا عليه أن ينظر في النص إلى عدد الكلمات غير الشائعة وطول الجملة المستخدمة وعدد الجمل الإعرابية وعدد التركيبات الغريبة ومدى تعقيد الأفكار التي يعبر النص عنها . ومن المهم أن يتذكر المدرس المعالج عند إصدار حكمه على مستوى الصعوبة أن الاختبارات المقننة تميل بوجه عام إلى شيء من المبالغة في تقدير نمو المهارات القرائية عند الطالب المعاق . ولهذا فمن الحكمة في كثير من الأحيان أن نبدأ التدريب العلاجي باختبار مادة قرائية أقل بعض الشيء من المستوى الذي حددته تلك الاختبارات المقننة .

وتختلف صعوبة المادة المناسبة للتدريب العلاجي باختلاف طبيعة العائق القرائي . وعلى المدرس أن يعدل من مستوى الصعوبة تبعاً للهدف من التدريب . فمثلاً إذا كانت الصعوبة الأساسية التي يواجهها الطفل هي عدم وجود حصيلة كافية من الكلمات البصرية فمن الواجب أن تكون المادة المختارة للتدريب مادة سهلة لا تحتوي إلا القليل من الكلمات الجديدة . كما أن هذه الكلمات

الجديدة - يجب أن تتكرر في المادة المختارة . ولهذا من الأفضل بالنسبة لهذا الطفل لإختيار مادة سهلة نسبياً من أحد كتب القراءة الأساسية . أما بالنسبة للطفل الذى هو في حاجة إلى مزيد من التدريب على مهارة تحليل الكلمات بصورة فعالة فمن الأفضل أن تقدم له مادة تحتوى على قدر أكبر من الكلمات الجديدة . كأن يصادف الطفل كلمة جديدة في كل حوالى عشرين كلمة . إن هذا سيعطيه فرصة أكبر لاستخدام أساليب تحليل الكلمات كما سيقع له فرصة الاحتفاظ بالفكرة العامة للقطعة المختارة حتى يتمكن من إستخدام مؤشرات المعنى كوسيلة لإختبار مدى دقته في التعرف على معاني الكلمات .

كما أن الطفل الذى يحاول أن يزيد من سرعة الفهم عنده عليه أن يستخدم مادة سهلة بالنسبة له لاحتوى على أية كلمات جديدة . وفي نفس الوقت نجد أن على الطفل الذى يريد أن يزيد من قدرته على الفهم أن يستخدم مادة تتحدى قدرته تلك بشرط أن تكون أمامه فرصة مناسبة لفهم هذه المادة .

يجب أن تكون المادة مناسبة من حيث النوع :

كثيراً ما يقال إن أى مادة تصلح لتعليم القراءة هي مادة صالحة للقراءة العلاجية أيضاً . وعلى الرغم من أن هذا صحيح فمن الواجب أن نتذكر أنه من الواجب لإختيار المادة بصورة دقيقة لتواجه إحتياجات الطفل التدريسية . فالمادة التى تصلح لعلاج ضعف معين قد لا تصلح بالضرورة لعلاج ضعف آخر . فإذا كانت المشكلة الرئيسية مثلاً هي زيادة سرعة القراءة فإن أفضل مادة لذلك هي القصص الصغيرة ذات الأحداث سريعة التطور . ومن الواجب أن تكون المادة سهلة لاني صياغتها فمحسب بل في محتواها كذلك بحيث يتمكن الطفل من قراءة القطعة للحصول على الفكرة العامة - أما إذا كانت من ناحية الضعف موجودة في مجال التعرف على الكلمات فإن أفضل مادة يمكن إستخدامها هي مادة مأخوذة من كتاب قراءة أساسى ومعها تمارين مأخوذة من الكتاب

المصاحب وتكون لها علاقة بالتدريب على التعرف على الكلمات . وإذا كانت الصعوبة موجودة في مجال الفهم وكان المطلوب هو مزيد من الدقة في القراءة فغندئذ تكون المادة المناسبة مادة علمية أو من كتب المواد الاجتماعية على أن تكون زائفة بالحقائق . وعلى أى حالة فمن الواجب أن تكون المادة في مستوى الصعوبة المناسبة ومناسبة مع هدف القراءة الذى يراد تحقيقه .

يجب أن تكون المادة شيقة وفي صورة مناسبة للتلميذ :

تلميذ الصف الأول الإعدادى الذى يبلغ من العمر إثني عشر عاماً لن يجد المادة الخاصة بالصف الثانى الابتدائى شيقة له . ولن يجد الصورة التى قدمت بها جذابة . ومع ذلك ، فإذا كان المستوى القرائى لهذا التلميذ هو مستوى الصف الثانى الابتدائى فمن أين نأتى له بالمادة القرائية التى تناسبه ؟ إنها مشكلة تواجه المعلم المعالج . ذلك أن مادة كتاب القراءة للصف الثانى الابتدائى قد وضعت لأطفال يبلغون من العمر سبع أو ثمانى سنوات . وصور الكتاب تناسب صغار الأطفال كما أن حجم الحروف من النوع الكبير الخاص بالمبتدئين في القراءة . والموضوعات ذاتها مكتوبة لأطفال صغار ولا تناسب من بلغ الثانية عشرة من العمر . وهكذا نجد أن هذا الكتاب يفقد جزء كبيراً من قيمته إذا إستعملناه في التدريب العلاجى إذ ينقصه عنصر التشويق وهو في صورة غير مناسبة . ومع ذلك فليس هناك بد من إستخدام مادة في مستوى الطفل - فكيف يتسنى للمعلم المعالج أن يجد مادة في مستوى الطفل المعاق وتكون في نفس الوقت من النوع الذى يستهويه إذ إنها وضعت لأمثاله من كبار التلاميذ . لقد ظهرت أخيراً عدة كتب علاجية باللغة الإنجليزية وقد وضعت هذه الكتب أساساً لمن يعانون ضعفاً في القراءة . وهى كتب صيغت في أسلوب سهل وتعالج من المواضيع ما يستهوى كبار التلاميذ (أنظر الملحق) .

وهناك نوع جديد من كتب القراءة العلاجية باللغة الإنجليزية يطلق عليه « مادة القراءة المبرمجة » مثل كتاب Programmed Reading « (٢٠١) » وسوف نظهر كتب أخرى مماثلة .

والكتب المصاحبة لكتب القراءة الأساسية ذات فائدة كبيرة . وهى تبدو أكثر نضجاً من كتب القراءة الأساسية . وبها تمرينات لاتشير إلى مستوى النضج الذى وصل إليه التلميذ الذى يقوم بها . وهناك قوائم كثيرة بالكتب التى يمكن إستخدامها فى القراءة العلاجية . وتشير معظم هذه القوائم إلى مستوى نضج التلميذ الذى يقرأ تلك الكتب كما تشير إلى الحد الأقصى للعمر الزمنى الذى يمكنه أن يستمتع بقراءة تلك المادة (أنظر الملحق ١ ، ٢) .

يجب أن تكون المادة العلاجية وفيرة :

عند إختيار مادة القراءة العلاجية يجب أن يكون الإعتبار الأول هو أن تكون المادة فى المستوى المناسب والإعتبار الثانى أن تكون مناسبة فى نوعها . والثالث هو أن تكون فى الشكل المناسب وأن تثير إهتمام الطفل . وهناك لإعتبار آخر وهو أن تكون المادة وفيرة . فمن الواجب أن تكون المادة متنوعة بصورة كافية وأن تلبى إحتياجات متعددة عند الطفل وذات مستوى متنوع من الصعوبة . ويجب أن يتيح المدرس المعالج للطفل مادة كافية كى يقرأها - مادة للتدريب العلاجى وأخرى إقراءته الحرة المستقلة . ومن الواجب أن تكون المادة المخصصة للقراءة الحرة أسهل بكثير من المادة المخصصة للتدريب العلاجى . كما يجب أن تتناول موضوعات متنوعة حتى تشبع إهتمامات الطفل المختلفة . والفرق بين المادة المخصصة للتدريب العلاجى ومادة القراءة الحرة المستقلة هى أن المادة الأخيرة يجب أن تشبع إهتمامات قائمة فعلا لدى الطفل أما المادة الأولى فيجب أن تكون من النوع الذى يمكن للمدرس المعالج أن بحث التلميذ على قراءتها .

يجب أن تستخدم الخطة العلاجية خطوات تعليمية فعالة :

أثناء مناقشتنا لعملية التخطيط لعلاج الضعف فى القراءة أشرنا إلى أن العلاج القرأى هو تطبيق للخطوات التعليمية الصحيحة بحيث تكون موجهة لتلبية الإحتياجات الخاصة بالطفل . ولهذا يمكن القول بأن التدريب العلاجى

ليس شيئاً غريباً في طبيعته وأنه لا يحتاج إلى معدات مصطنعة . بل من الواجب أن يتم تدريب مهارات الطفل وقدراته في مواقف قرائية واقعية لا باستخدام تدريبات منعزلة عن المادة المقروة . ومن الواجب أن يستخدم المدرس المعالج الخطوات التعليمية الصحيحة التي تشبه تلك الخطوات المستخدمة في تعليم القراءة وتنمية مهاراتها وقدراتها . وهكذا يمكن القول بأن المواد التي تناسب التدريب العلاجي بدرجة أكبر هي تلك التي تناسب برنامج التعليم الأساسي نفسه .

والفرق بين التدريب العلاجي والتدريب الأساسي للتنمية القرائية هو في مدى تفرد التعليم ومدى دراسة القارئ المعاق وليس في أصالة الطرق والمواد . إن تشخيص الحالة القرائية سيوضح نوع المادة التي يجب إستخدامها ومستوى هذه المادة . ويرى المؤلفون أن استخدام المختارات القرائية في الخطوة العلاجية أمر أساسي وأنه من الواجب أن تتضمن الخطوة العلاجية لكل قارئ معاق قراءة هذه المختارات وأن يكون التدريب عليها بنفس الطريقة المستخدمة في برامج التنمية القرائية تقريباً . فهناك عدة خطوات تستخدم في تدريب التلاميذ على قراءة هذه القطع المختارة من أجل تنمية قدرتهم في القراءة سواء أكان التدريب على القراءة يتم داخل الفصل أو في المركز القرائي أو العيادة . وهي خطوات ضرورية لتحقيق التدريب الجيد على القراءة في كافة المستويات من الصف الأول الابتدائي حتى الجامعة . وتكون هذه الخطوات خطة الدرس للتدريب على قراءة قطع مختارة خطوة خطوة على النحو الآتي :

- ١ - الإعداد للقراءة .
- ٢ - تقديم الكلمات الجديدة أو الصعبة .
- ٣ - تحديد الهدف من القراءة .
- ٤ - توجيه القراءة الصامتة .
- ٥ - مناقشة محتوى المادة المقروة .

- ٦ - إعادة القراءة إذا كان ذلك ضرورياً .
- ٧ - تنمية المهارات والقدرات الخاصة .
- ٨ - التوسع وتناول مواد إضافية لها علاقة بموضوع .
- استخدام نتيجة القراءة أو استخدام القراءة وظيفياً .

ويحدث لسوء الحظ أن يهمل المدرس العلاجي بعض هذه الخطوات المستخدمة في دروس القراءة العادية . إنه من الواجب أن يعد المدرس العلاجي طفله المعاق إعداداً جيداً لكل موضوع يقرأه أو أى قطعة قراءة مختارة . وتتضمن عملية الإعداد هذه تشويقه للقراءة وإعطائه خلفية عن القطعة المقروءة وتعريفه بالكلمات الجديدة في كل قطعة . وعلى الطفل المعاق - شأنه في ذلك شأن الطفل العادي - أن يعرف الهدف من القراءة قبل أن يبدأها . وهناك خطوة يجب ألا تهمل أبداً وهي الخطوة الخاصة بتنمية المهارات والقدرات القرائية إذ أن لهذه الخطوة أهميتها الكبيرة بالنسبة للتدريب العلاجي . فقيام الطفل المعاق بمجرد القراءة ومناقشة القطعة المقروءة لن يؤدي تلقائياً إلى تنمية المهارات والقدرات الضرورية لنمو القدرة على القراءة نمواً منتظماً . وتحدث أهم مظاهر التدريب العلاجي خلال عملية الإعداد التي تسبق القراءة ذاتها ففي هذه الخطوة يقدم المدرس الكلمات الجديدة ويضع للطفل هدفاً من قراءته ويحدث ذلك أيضاً في النشاط التدريبي الذي يعقب عملية القراءة عندما يدرسه المعلم المعالج على تنمية مهاراته وقدراته القرائية . وتبدو مهارة المعلم عندما يرى الطفل المعاق كيف يقرأ ويمده بالخبرات والتدريبات اللازمة لتنمية المهارات والقدرات الخاصة التي تجعل من الطفل قارئاً ماهراً .

ويحتاج عدد كبير من الأطفال المعاقين في القراءة إلى أن نعطهم مزيداً من التدريب أكثر مما يحتاجه الأطفال العاديون . وسوف نقدم في الفصول المقبلة الخاصة بالتدريب العلاجي لوائح ضعف محددة في القراءة بعض الاقتراحات الخاصة بنماذج للتأريخ الإضافية التي يمكن استخدامها .

وعلى القارئ أيضاً أن يستخدم حصيلة ماقراً في نشاط إبداعي .
فلذا كانت القطعة التي قرأها تلور مثلاً حول أساليب السيطرة على
الفيضانات فمن المهم بالنسبة له أن يقوم برسم « نهر » ليوضح ما
أمكنه معرفته عن طريق القراءة كما يفعل الأطفال الآخرون في برامج
تنمية القراءة العادية . ذلك أن استخدام حصيلة القراءة لإجراء مفيد .
بل هو إجراء ضرورى رغم أنه كثير مالا يحظى بالإهتمام بالنسبة للأطفال
المعاقين . إنه من الممكن استخدام حصيلة القراءة في إجراء مناقشة حول
الموضوع أو صورة يرسمها الطفل أو رسم تخطيطى لموضوع معين أو خريطة
تخططها لآى مشروع من هذه المشروعات . ويجب أن نلاحظ أن الوقت
الذى يعطى لهذه الأنشطة يجب أن يكون قصيراً نسبياً ولكن أهم شيء هو
أن يكون هذا النشاط الإبداعي من عمل الطفل .

ومن الأساليب التى تساعد المدرس المعالج أن يحتفظ بسجل لما يحققه
الطفل من تقدم . ويتضمن هذا السجل الكتب التى قرأها الطفل والتمارين
التي استخدمها المدرس معه ومدى نجاح كل منها ، والرسم البيانى الذى يستخدمه
المدرس ليظهر للطفل ما حققه من تقدم ونتائج الاختبارات الفردية ، والأدلة
على ميول الطفل ودور فعله تجاه مختلف أجزاء البرنامج العلاجى . وبدراسة
المدرس المعالج لهذا السجل يمكنه أن يربط بين فترات النمو القرائى السريع
ونوع الكتب التى كانت تقرأ في هذه الفترة والتمارين التى كانت تعطى
للطفل . كما أن دراسة المعلم للسجلات الأخرى السابقة سوف تذكره
بالحالات القديمة والأساليب التى كانت ناجحة في علاج حالات مشابهة
للحالة التى يقوم بعلاجها . وفي وسع المدرس المعالج أن يعد ملفاً خاصاً
بهذه السجلات مرتبة طبقاً للحالة الخاصة بكل منها .

يجب أن تكون العملية التدريبية ذات معنى للطفل ::
من الأسباب التى تجعل الطفل المعاق يشعر بوطأة الصعوبة التى

يراجعها أنه لا يعرف الأساليب التي تجعل منه قارئاً جيداً . وعلى المدرس المعالج ألا يقوم فحسب باتخاذ الخطوات التي تستهدف التنمية المنتظمة لمهارات الطفل وقدراته القرائية بل يقوم كذلك بإعطاء الطفل فكرة عن هذه الخطوات . فعلى المدرس مثلاً ألا تقتصر على تدريب الطفل على استخدام مؤشرات السياق ليتعرف بها على معنى الكلمات بل عليه كذلك أن يظهر له مدى فائدة هذه الوسيلة في تعرفه على الكلمات . وعليه أيضاً أن يظهر له كيف يمكنه أن ينظم المادة التي يقرأها حتى يمكنه أن يحفظها بصورة فعالة . ولماذا يؤدي هذا التنظيم إلى فعالية أكبر . وعلى الطفل أن يدرك أهمية قراءة بعض المواد بعناية أكبر مع اهتمامه بالتفاصيل بينما يمكنه أن يقرأ مواد أخرى بسرعة حتى يفهم المعنى الإجمالي فحسب .

وإذا كان المدرس المعالج يتوقع من الطفل المعاق أن يتدرب على معرفة العناصر التي تتكون منها الكلمة فعليه أن يشرح له أهمية هذه الطريقة في تعرفه على الكلمات الجديدة . لقد ظل الكثيرون من المدرسين المعالجين يعتقدون أن عليهم أن يوجئوا عند الطفل الرغبة في قراءة مادة معينة في مستوى الصعوبة المناسب وأن هذا سيجعل الطفل يقوم بتنمية مهاراته القرائية تلقائياً . إن هذا الرأي مشكوك في صحته . والرأي الأفضل هو أن ندرب الطفل على طريقة القراءة ، وعلى استخدام كل من المهارات القرائية التي تدرب عليها . فمثلاً إذا تدرب الطفل على نطق مجموعة الحروف التي تضاف إلى أوائل الكلمات فمن الأفضل كذلك أن نجعله يعرف هذه الحروف وكيف تغير معنى الكلمة عندما تضاف إليها .

وسيجد المدرس المعالج أن قيامه بشرح عمليات القراءة للتعلم يساعده على حل ما يصادفه من صعوبات في القراءة وأن تدريب الطفل على التعرف على أجزاء الكلمات تدريجياً منفصلاً قاصراً على هذه الأجزاء (٢٢٢ - الصف في القراءة)

دون سواها لن يكون له نفس الفعالية التي تكون عندما يستخدم المعلم أسلوباً ذا معنى بالنسبة للمتعلم . ولهذا نجد أن البرامج الحديثة لتنمية القدرة على القراءة قد خططت بصورة تمكن الطفل من تنمية المهارات والقدرة التي هو في حاجة إليها مع إفهامه فائدة كل منها . أما بالنسبة للبرنامج العلاجي فمن الواجب أن يهتم اهتماماً أكبر من ذلك بشرح خطوات العلاج للطفل . لقد ذهبت تلك الأيام التي كان مفروض فيها أنه إذا أوجدنا حافز القراءة عند الطفل فسيمضي قلما وحده دون مساعدة غيره لتنمية تلك المهارات التي لا يعرف شيئاً عن حقيقتها .

يجب أن تكون الإجراءات العلاجية قريبة الشبه بعملية القراءة

ذاتها :

على الرغم من وجود معينات آلية كثيرة لاستخدامها في عملية التدريب العلاجي على القراءة فإن معظم النمو في القراءة ينجم عن التدريبات التي لها صلة بالقراءة ذاتها . ولهذا ليس من الضروري استخدام تلك المعلنات باهظة التكاليف بل كثيراً ما يكون في استخدامها مضيعة للوقت الذي يمكن استخدامه بصورة أفضل في نشاط قرأني أكثر فعالية . ولهذا فعند إنشاء مركز قرأني أو عيادة للقراءة يجب أن تكون الأفضلية للحصول على مواد قرائية عديدة متنوعة . وتشمل هذه المواد الكتب والكتيبات وكتب التدريبات الخاصة بتنمية المهارات القرائية في مستويات من الصعوبة مختلفة . ومن الأشياء الأخرى التي يستحسن أن تكون موجودة بالمركز أو العيادة آلة كتابة ذات حروف كبيرة الحجم حتى يقوم المدرس باستخدامها في كتابة المادة التدريبية والفردات التي يستخدمها في علاجه للحالات الخاصة .

ومن الواجب ألا تستهدف التمرينات تنمية المهارات الخاصة فحسب بل من الواجب كذلك أن يستخدم التلميذ هذه المهارات في قراءة مادة

ذات معنى . فمثلا إذا كان المدرس المعالج يلرب التلميذ على الإدراك السريع للكلمات وإستخدام في ذلك بطاقات العرض السريعة لعرض الكلمات على الطفل عرضاً سريعاً فمن الأفضل بعد أن يقوم التلميذ بالتدريب على قراءة الكلمة أن يطلب منه المدرس أن يذكر ما إذا كانت هذه الكلمة تشير إلى حيوان ما أو تدل على عمل معين . إن هذا أفضل بكثير من أن يقوم الطفل بقراءة الكلمة دون أن يشير إلى ماتعنيه . وعند القراءة لا يجب أن يقتصر نشاط الطفل على التعرف على الكلمات بل يجب كذلك أن يربط بين الكلمة والمعنى الذى تدل عليه ولهذا فإن التمرينات التى تتم بالتدريب فى إطار محتوى معين هى أفضل من تلك التى تتم بالتدريب المنفرد الذى لا يتم فى إطار مادة بقروها التلميذ . وسوف نوضح فى الفصول التالية هذا المبدأ الهام من مبادئ التدريب العلاجى .

وكلما كانت تدريبات المهارات والقدرات القرائية قريبة الشبه بالقراءة الحقيقية كان من المحتمل أن ينتقل أثر هذا التدريب إلى القراءة العادية التى يقوم الطفل بها . فمثلا إذا أراد المدرس زيادة معرفة التلميذ بأصوات الحروف وقام بتدريبه على ذلك فى سياق عبارة فمن المحتمل كثيراً أن ينتقل التلميذ أثر هذا التدريب عندما يقوم التلميذ بالقراءة على إنفراد . وهذا أفضل مما لو قام بتدريبه على تلك الأصوات مستخدماً تمرينات منفصلة . إن التلميذ فى الحالة الأولى سيستخدم ما تعلمه فى مواقف تعليمية جديدة كما أنه سوف يعتاد على التعرف على الأنماط الصوتية فى الكلمات الصعبة التى تصادفه ويكتشف وسائل أخرى مفيدة تساعده فى التعرف على الكلمات .

على المدرس أن يكون متفاعلاً :

من الواجب أن يكون المدرس الذى يساعد التلميذ المعاق قرائياً على التغلب على ضعفه شخصاً مقسماً بالنشاط والمرح . وعليه أن يجعل تلميذه

يشعر بالثقة فيه . وقد تبدو العقبات التى تقف فى طريق إصلاح الضعف الشديد فى القراءة عقبات لا يمكن التغلب عليها ، ومع ذلك فعلى المدرس أن يشعر بالتلميذ المعاق بأنه واثق من أنه سوف يتقدم فى قراءته . يتأتى هذه الثقة التى يشعر بها المدرس بعد أن يكون قد قام بفهم صحيح لما يحتاجه الطفل من تدريب وشخص حالة الطفل تشخيصاً صحيحاً ووضع برنامجاً علاجياً أحسن إعداده مسبقاً بحيث تصبح خطواته واضحة فى ذهنه كل الوضوح . أن المدرس يشعر بثقة كبيرة عندما يكون مدركاً لما سيقوم به فى كل جلسة علاجية . وهذه الثقة التى يحس بها المدرس تنتقل بدورها إلى التلميذ المعاق . ويحسن الإعداد بتحقيق دائماً التقدم فى العلاج .

وعلى المدرس أن يكون متفائلاً لأن الغالبية العظمى من حالات التأخر القرائى تظهر تحسناً فوراً عند تناولها بالعلاج . فإذا أحسن المدرس تقييم مظاهر الضعف القرائى عند الطفل والصفات المميزة له وإذا وضع برنامجاً على أساس دراسة فردية صحيحة للطفل فإن النجاح يكون متوقعاً . ولكن قد يحدث أن تهتز ثقة المدرس فى بعض الأحيان . فهناك فترات يشعر فيها المدرس المعالج بأن التقدم غير واضح : ويحدث هذا بالنسبة لكل الحالات العلاجية تقريباً . ولكن على المدرس أن يظل واثقاً فى أن الطفل سيتغلب على صعوباته حتى فى تلك الفترات التى يبدو فيها أن الأمور ليست على ما يرام . وقد يحدث فى بعض الأحيان أن يبعد المدرس النظر فى خطته وفى تشخيصه ولكن لا يجب أن يقلل هذا من ثقة المدرس فى نجاح الطفل فى نهاية الأمر .

يحتاج الطفل إلى كل من العمل الجماعى والعمل الفردى :

يحتاج الطفل المعاق - شأنه فى ذلك شأن الطفل العادى - بل ربما بدرجة أكبر - إلى أن يشارك فى تجاربه مع الآخرين . ولعلنا فنعن

الواجب تنظيم عمله بالفصل حتى يتسنى له المشاركة في أنشطة الفصل الهامة وحتى يدرك أن هناك أطفالاً آخرين يعانون من مثل مايعاني . ولهذا فمن الأفضل أن يعمل الأطفال المعاقون في مجموعات كلما كان ذلك ممكناً . وسوف يستفيد الطفل المعاق كثيراً عندما يرى أن الأطفال الآخرين حوله الذين يواجهون نفس الصعوبة التي يواجهها قد حققوا تقدماً في التغلب عليها . وكثيراً ما يظن أن العمل العلاجي يتطلب عزل الطفل عن الآخرين وتدريبه حتى يتغلب على نواحي ضعفه . إن مثل هذا الأسلوب في التدريب غير حكيم على الإطلاق . فما يدعم قدرة الطفل أن يرى أطفالاً آخرين يتعلمون القراءة وأن هؤلاء الأطفال قد نجحوا في استخدام مهاراتهم الجسدية .

والبرنامج الصيفي الذي تعدّه العيادة التربوية النفسية بجامعة « مينسوتا » أحسن مثال لإيضاح كيف يمكن إعطاء الطفل علاجاً جماعياً وفردياً في القراءة . وبطبيعة الحال يمكن لمركز القراءة بالمدرسة أو لعيادة القراءة أن تقوم ببعض التعديلات البسيطة لهذا البرنامج . إن الأطفال الذين يلتحقون بالعيادة الصيفيّة للقراءة في جامعة « مينسوتا » هم في غالبيتهم من الأطفال المعاقين بصورة كبيرة . ويمكن وصف معظمهم بأنهم من الحالات المعقدة . وأفضل وسيلة استخدمناها مع هؤلاء الأطفال هي أن نقسمهم إلى مجموعات أو فصول يتراوح عدد تلاميذها بين ١٥ ، ٢٠ تلميذاً . ويقومون خلال فترة الصباح كلها بالعمل مع معلمة فصل . ويقوم هؤلاء التلاميذ في الفصل بدراسة وحدة قرائية بها موضوعات مختارة من كتب القراءة الأساسية في مستوى يناسب غالبية التلاميذ في الفصل بحيث يقرأونها بسهولة . وبالإضافة إلى هذه الموضوعات ، يجد التلاميذ عدداً من مراجع القسراءة بالفصل . فهناك كتب مصورة ، وصور توضيحية في كتب أخرى تمدّهم بالمعلومات . وبالإضافة إلى الوحدة التي يقرأها جميع التلاميذ

تقوم المعالجة بتدريبات جماعية مستخلصة مواداً أساسية في المستوى المناسب لكل مجموعة داخل الفصل وعلاوة على ذلك فإن كل طفل يذهب لمدة تتراوح بين نصف ساعة وساعة لمقابلة المدرس المعالج إما منفرداً أو في مجموعة صغيرة مكونة من أربعة أو خمسة أشخاص. وفي هذا اللقاء يعطى الأطفال تدريبات علاجية مخصصة لعلاج الضعف الخاص بكل منهم. وتتكون هذه المجموعات الصغيرة من تلاميذ يعانون من نفس العائق - أما الأطفال الذين لا يمكن ضمهم إلى إحدى هذه المجموعات فإنهم يقابلون المدرس المعالج على انفراد. إن المدرس المعالج في المركز القرائي العادي بالمدرسة لا يتاح له عدد إضافي من العاملين الذين يساعدونه في التعامل مع هذه المجموعات الصغيرة. ولذا فإن التعديل الذي نوصي به مركز القراءة بالمدرسة هو أن نجتمع الأطفال الذين نرى أن عائقهم أقل درجة من غيرهم أو الذين يشتركون في عائق معين كالبطء في القراءة مثلاً - نجتمع هؤلاء في مجموعات كبيرة نسبياً لإعطائهم التدريبات المناسبة. أما الأطفال الذين يعانون من عوائق أكثر تعقيداً فيمكن وضعهم في مجموعات أصغر. ومن الممكن القيام بهذه التدريبات الجماعية في الصباح. أما بعد الظهر فسيكون لدى المدرس المعالج من الوقت ما يمكنه من التعامل مع مجموعات صغيرة أو مع أفراد.

يجب أن تستعين الخطة بجهود الآخرين :

على الرغم من أن تنفيذ الخطة العلاجية هو من المسؤوليات الباهرة للمدرس المعالج إلا أنه من الواجب الاستعانة كذلك بأشخاص آخرين في صياغة الخطة والمساعدة في تنفيذها. ومن الأشخاص الذين يمكن الاستعانة بهم : مستشارون من الخارج - ومدرسو الفصل والآباء والطفل المعاق نفسه..

يجب أن تستعين الخطة بمستشارين من الخارج :

ربما كان من غير المعتاد أن يشترك في وضع الخطة ناظر المدرسة

والأخصائي النفسى بها والأخصائي الاجتماعى وأحد الأطباء وخبر الوسائل التعليمية وأخصائي فى النطق ومرضه المدرسة ، وأن يكون هؤلاء أى اتصال بالعلاج المباشر للقارئ المعاق . ولكن قد يحدث أن يكون للنظر الثاقب لواحد من هؤلاء أو لعدد منهم أكبر الأثر فى صياغة الخطة العلاجية الفردية المناسبة للطفل . كما أن معرفتهم بالعائق القرائى الذى يواجهه الطفل وبالخطة العلاجية التى وضعت له تساعدهم فى تنسيق جهودهم لتنمى مع خطة العلاج . إن بعض الأطفال لا تقتصر متاعهم على مجال القراءة بل قد يتلقون المساعدة كذلك من الأخصائى الاجتماعى أو من أخصائى النطق ولهذا فمن المهم للمدرس المعالج أن يشارك معلوماته معهم ويتبادل معهم الآراء بانتظام .

يجب أن تستعين الخطة بمدرس الفصل :

يرى معظم الناس - بما فيهم معظم القراء المعاقين وآباؤهم - أن قياس النجاح أو الفشل فى القراءة يتم لافى مراكز القراءة وعبادتها بل داخل الفصل نفسه . فهناك يقضى الطفل الجزء الأكبر من يومه ويدعم علاقاته الاجتماعية مع أقرانه . فإذا أراد الطفل أن يجد النجاح داخل المدرسة فعليه أن يجده داخل الفصل . لهذا كان على المدرس المعالج أن يتعاون كل التعاون مع مدرس الفصل وأن يشاركه معه فى التخطيط المبدئى للعلاج ويستمر هذا التعاون حتى يقوم المدرس بتنسيق جهوده داخل الفصل مع ما يبذلها المدرس المعالج من جهد . ويمكن المدرس المعالج بفضل ملاحظته للتلميذ المعاق ملاحظة مباشرة داخل الفصل وبفضل تشاوره مع مدرس الفصل أن يخطط للأنشطة التى يكون لها فائدة مباشرة على الطفل داخل الفصل . فمثلا إذا كان مدرس الفصل قد طلب من تلاميذه أن يتطوعوا باختيار بعض الكتب التى يرون أنها تستهوى زملائهم ثم يقومون بتقديمها داخل الفصل فتعدئذ يكون فى وسع المدرس أن يشجع

الطفل المعاق الذى لا يشعر بثقة كافية فى نفسه على أن يقوم بما طابه المدرس . ومن الممكن أن يختار للطفل كتاب يكون فى مقدوره أن يقرأه بنجاح ويكون فى نفس الوقت مشوقاً لزملائه . ومن الممكن أن يتيح المدرس المعالج للطفل فرصة التدريب على قراءة ما يريد قراءته لزملائه داخل الفصل حتى يكتسب الثقة التى هو فى حاجة إليها . وفى وسع مدرس الفصل بدوره - بعد تشاور مع المدرس المعالج - أن يطوع ما يطلبه من تلاميذه داخل الفصل حتى يكفل للطلاب المعاق شعوراً بالنجاح إذا هو بذل جهداً صادقاً . فقد يحدث كثيراً أن يكون التلميذ المعاق قد حقق تقدماً حقيقياً وسريعاً فى القراءة داخل مركز القراءة . ولكن عندما يذهب إلى الفصل فى الجزء الباقى من اليوم يجد أن التلاميذ يقومون بقراءة مادة أعلى من مستواه فيؤدى ذلك إلى أن يحرم من إثبات ذاته ويفقد فرصة ممارسة تلك المهارات القرائية التى تدرب عليها فى المركز القرائى كما يفقد فرصة النظر إلى نفسه ونظر الآخرين له على أنه شخص قادر على القراءة . وهكذا قد يفقد الطفل الاتجاه الإيجابى نحو القراءة وقد يفقد أيضاً الشعور بالثقة الذى يعتبر شيئاً ضرورياً لعملية التعلم ذاتها .

يجب أن تستعين بخطّة بجهود الوالدين :

هناك سببان يجعلان تعاون الوالدين أمراً ضرورياً لنجاح العلاج القرائى . أولهما أن فى وسع الوالدين أن يسهما مساهمة فريدة فى تفهم المدرس المعالج لحقيقة الطفل . فالوالدان يهتمان بسلوك طفلهما خارج المدرسة . ولهما فهما يتركبان بعض المظاهر التى قد لا يدركها المدرس . مثال ذلك أن الوالدين هما اللذان ينبهان المدرس المعالج إلى مظاهر التوتر أو الضيق الذى قد ينجح الطفل فى إخفاتهما فى المدرسة . والوالدان هما أو من يحس بأى اتجاه إيجابى عند الطفل نتيجة لاستجابته للعلاج القرائى .

والسبب الثاني هو أن الوالدين لهما أهميتهما في حياة الطفل . فإذا فهم الوالدين الخططة العلاجية وأبداها كان في ذلك تشجيع كبير للطفل كى يتغلب على مشاكلة القراءة .

وعلاوة على ذلك فإن الوالدين يشعران بالقلق لإزاء المشاكل التى يواجهها طفلهما بل وفى بعض الأحيان يكون قلقهما هذا كبير للغاية . ولذلك فإن تفهمهما الكامل للخططة العلاجية ومعرفة ما يمكن تحقيقه يخفف من هذا القلق البالغ . وهناك من الوالدين من يمتنع بتقديم مساعدة مباشرة لطفلهما فى القراءة . وفى وسعهما أن يقدموا قدرأ كبيرأ من المساعدة - ولكن مساعدتهما هذه تكون ذات فائدة أكبر إذا هما قاما بها بتوجيه من المدرس المعالج حتى يدعموا الجهود العلاجية التى يبذلها ويزيدا من فرص نجاحها .

يجب أن تستعين الخططة العلاجية بالطفل :

إن المركز الحقيقى لأى خططة علاجية هو الطفل المعاق نفسه . فالطفل هو الذى عليه أن يتعلم فإذا لم يكن متحمسا للخططة أو كان غير مؤمن بها ذهبت جهود المستشارين والمدرسين والآباء دون كبير جدوى . ولهذا فعلى الطفل أن يساعد فى صياغة الخططة بأكبر قدر ممكن . وغالبأ ما يكون لكبار التلاميذ نظرات صائبة فى سبب ضعفهم فى القراءة . ولهذا نجد أن عدداً كبيرأ من المدرسين العلاجيين الذين يتسمون بالحكمة قد إهتموا بالإستعانة بالتلاميذ أنفسهم فى وضع خططة الأنشطة القرائية المختلفة وإختيار المادة التى يقرأونها وتحديد أهداف قراءاتهم واعتبروا أن هذا التعاون من قبل التلاميذ هو الخطوة الضرورية الأولى لحفزهم على تحسين مستوى قراءاتهم . إن أول ما يجب أن يقوم به المدرس المعالج هو أن يناقش مع التلميذ مشاعره وإيجابياته نحو القراءة والخطط التى سيقوم بتنفيذها من أجل تنمية قدرته . إن هذه المناقشة تساعد التلميذ على إيجاد مشاعر وإيجابيات أكبر إيجابية نحو القراءة ونحو عملية التعلم بل ونحو ذاته . إنه لمن المهم بالنسبة

لكل شخص له علاقة بعملية العلاج - ويأتى الطفل نفسه على رأس هؤلاء -
أن يتفهم البرنامج العلاجى ويؤيده ويتعاون فى تنفيذه .

الملخص :

عند وضع خطة علاجية مناسبة يجب أن نحدد العوائق التى تقف فى سبيل نمو القدرة على القراءة . وعلى الرغم من أن العلاج يختلف باختلاف القارئ المعاق إلا أن هناك بعض العناصر المشتركة بين كافة البرامج العلاجية . فمن الواجب تصميم الخطة العلاجية بحيث تركز على النواحي التى يحتاج الطفل . التدريب عليها - طبقاً لما أظهره التشخيص . ولهذا فليس هناك طريقة واحدة يمكن إستخدامها لعلاج كافة الحالات . ومن الواجب أن يتم التخطيط لكل حالة بعناية كبيرة وأن تكتب خطة العلاج . وقد يكون من الضرورى إجراء تعديلات فى الخطة بين وقت وآخر حتى تتماشى مع احتياجات الطفل . ومن الواجب إستخدام أساليب متعددة حتى وإن استهدف البرنامج العلاجى معالجة عائق محدد . وقد يجد المدرس المعالج فى كتب المدرس والكتب المصاحبة لكتاب القراءة بعض الأساليب الجيدة التى يمكنه أن يستخدمها .

ومن الواجب أن تكون البرامج العلاجية فردية وأن يكون تخطيطها متمشياً مع حاجات الطفل وصفاته المميزة . ومن الضرورى إجراء التعديل المناسب فى أسلوب التدريب كى يناسب نواحي القصور التى يعانى منها الطفل مثل ضعف سمعه أو بصره . ولا يجب أن يتم التدريب على مهارة أو قدرة قرائية ما يعزل عن عملية القراءة ذاتها . بل يتم ذلك عن طريق القراءة الهادفة . أما بالنسبة لحسات العلاج فمن الواجب تخطيطها بحيث لا يحس الطفل بالإرهاق أو يقششت إلتباهه .

والتنظيم الحسن للتدريب العلاجى أمر ضرورى وذلك حتى تتم تنمية المهارات والقدرات بأسلوب سهل يسير دون إرهاق للتلميذ لا داعى له .
ومن الواجب ألا تنال ناحية معينة إهتماماً أكبر مما يجب على حساب ناحية

أخرى ضرورية . وعلى المدرس كذلك أن يجعل الطفل ملزماً بالخطوات التي
سيقتربها في تدريسه .

وعلى البرنامج العلاجي أن يشجع الطفل . إذ أن جزءاً كبيراً من متاعبه
راجع إلى فقدان ثقته في قدرته على التعلم . والتفاوت من الصفات التي يجب
أن يتصف بها المدرس . وعليه أن يشيد بما يحققه التلميذ من نجاحات .
ويوضح له مدى تقدمه . كما يجب لإختيار مادة القراءة بحيث تتماشى مع قدرات
الطفل وإحتياجاته التدريبية وبحيث تناسب مستواه والمحتوى الذي يميل إليه
ولا تكون مخصصة للأطفال أقل سناً منه . إن على المواد المستخدمة في التدريب
العلاجي أن تكون صعبتها بحيث يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ وأن يكون
نضجها بحيث يجد الطفل حافزاً على قراءتها . ويجب ألا يكون هناك أى تهاون
في إختيار المادة المناسبة من حيث صعوبتها إذ أن الطفل يفقد الحافز لقراءة
مادة لا يقدر على قراءتها مهما كان موضوعها جذاباً له . ومن الواجب
بالنسبة للتدريب العلاجي إختيار الأسلوب التعليمي الصحيح وتجنب الأساليب
المصطنعة والتدريبات المنعزلة .

وعلى المدرس المعالج أن يستعين في وضع الخطة العلاجية بالخبراء الذين
يحتاج إليهم وبمدرس الفصل والوالدين وبالطفل نفسه وهو أهم هؤلاء
المستشارين جميعاً .

الفصل التاسع

علاج عيوب مؤشرات المعنى
في التعرف على الكلمة

الفصل التاسع

علاج عيوب مؤشرات المعنى في التعرف على الكلمة

إن مهارة التعرف على الكلمة جزء رئيسى من معدات القارئ الجيد على أى مستوى . وكلما نضج الطفل فى القراءة زادت بالتدريج مطالب المواد والطرق المستخدمة فى تعليمه من الإستقلال فى التعرف على الكلمة . والطفل الذى يفضل فى تنمية أساليب فعالة للتعرف على الكلمات التى تناسب مستوى تقدمه سيصبح معاقاً فى كل جوانب القراءة الأخرى .

يجب أن تقوم الأساليب الحديثة فى تعليم التعرف على الكلمة على أساس تكامل الطابع الفريد لنمو القراءة كما حللها المشتغلون ببحوث القراءة وعلى أساس الإتصال الشفوى كما حللها المشتغلون ببحوث اللغويات . إن دراسات القراءة التى أجريت على الصف الأول تحت إشراف مكتب الولايات المتحدة للتربية قدمت لنا رؤية جيدة فى نمو مهارات التعرف على الكلمة . وإن الخلاصة الرئيسية التى توصل إليها بوند وديكسترا (٢٣) من تحليلهم لمعلومات جمعت مع سبع وعشرين دراسة فردية تقدم لنا بعض الأدلة القاطعة على أهمية مهارات قراءة الدرس فى النجاح فى القراءة . وقد وجدنا أنه ينبغى تركيز الإهتمام على مهارات التعرف على الكلمة بصرف النظر عن الأسلوب المستخدم فى تعليم القراءة فى الصف الأول . وقد أشارت دراسة تتبعية فى السنة الثانية (٦٤) إلى أن ذلك يصدق أيضاً على الصف الثانى .

وقد أظهر التحليل التجميعى أيضاً أن كثيراً من الاختلاف أو التباين فى النجاح فى القراءة طيلة السنتين الأوليين من تعليم القراءة يرجع إلى الصفات أو الخصائص التى يحضرها الطفل للموقف التعليمى . وإن قدرات مثل التمييز البصرى والسمعى وألفة الطفل بالمواد المطبوعة قبل إلحاقه بالصف الأول

ترتبط بدرجة كبيرة مع النجاح في تعلم القراءة مهما كان الأسلوب المستخدم في بداية التعلم . وهذه الصفات أو الخصائص يعتبرها بعض المؤلفين ذات علاقة مباشرة مع إهتمام الطفل قبل المدرسة بالكلمات ورموزها المطبوعة . وهذه القدرات هي عوامل الاستعداد لتنمية مهارات التعرف على الكلمة .

إن المعلومات المجمعة من هذه الدراسات المستفيضة تبين بالإضافة إلى ذلك أن الجمع بين الطرق المختلفة بما في ذلك طرق كتب القراءة الأساسية والتدريب الصوتي اللغوي والخبرات اللغوية يفضل أياً من هذه الطرق إذا استخدم وحده إن الأساليب ذات الفعالية الخاصة في تنمية مهارات التعرف على الكلمة لم تكن على نفس المستوى من الفعالية في مجالات الفهم . وعلى العكس من ذلك احتاجت الأساليب التي ركزت على المعنى مثل أسلوب الخبرة اللغوية وأسلوب القراءة الأساسية إلى تكلفتها أو زيادتها ببرنامج مركز التعرف على الكلمة .

وقد بنيت هذه الدراسات أيضاً أن البرنامج الأسامي للقراءة ينبغي أن يعمل على تحقيق توازن أفضل بين الكلمات المنتظمة صوتياً التي يوكدها علماء اللغة وبين الكلمات ذات النفع أو الاستخدام الواسع التي تركدها كثير من كتب القراءة الأساسية . وإن استخدام المفردات التي اختيرت بدرجة كبيرة على أساس تكرار أو شيوع استخدامها ونفعها يمكن أن يخلق مشكلات للتعرف على الكلمة . وكان من البين أو الواضح أيضاً أن الاستخدام الوحيد لكلمات تهجى بطريقة صوتية منتظمة يجعل من الصعب اكتساب معاني القراءة .

وقد أظهر التحليل أن تشجيع الطفل على كتابة الكلمات أثناء تعلم قراءتها وتشجيعه أيضاً على الربط بين الكلمات وبين أصواتها ومعانيها كان مفيداً في تنمية مهارات التعرف على الكلمة .

في الفصلين التاليين سنغنى بكيفية علاج الصعوبات في مهارات إدراك الكلمة وهي المهارات الضرورية في التعرف على الرموز المطبوعة لمعاني الكلمات . هذه المهارات ينبغي تعليمها لتشجيع الطفل على محاولة التعرف السريع للكلمات المعروفة أو المألوفة جزئياً . وذلك حتى يكون قادراً على تجميعها في وحدات فكرية . ويجب في نفس الوقت تدريب الطفل على تشخيص الكلمة والتعرف على أجزائها حتى يستطيع تنمية مهارة فك رموز الصور المطبوعة للكلمات والتي رآها أولاً في صورها المكتوبة . وهذه المهارات ليست من السهل تنميتها وليس بمستغرب أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة قبل إكتسابها . والواقع أن معظم القراء العاجزين جداً يعانون من ضعف في مجال التعرف على الكلمة .

إن دراسة الكلمة تتضمن نوعين من الأهداف :

أولهما : توسيع نطاق معاني المفردات وتعليم أساليب التعرف على الكلمة حتى تصاحب المعاني عملية إدراك الرموز وتشخيصها . ويجب أن يتعلم الطفل الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها . ويجب أن تكون معانيها واضحة ودقيقة حتى يفهم المواد التي يقرأها . ويجب عليه أيضاً أن يكون قادراً على أن يختار من بين كل معاني الكلمة المعنى الصحيح للسياق المعين الذي تستخدم فيه الكلمة . إن كلمة « جرى » أو « يجري » مثلاً وهي كلمة شائعة الاستخدام في الكتب الأولية لتعليم القراءة لها معاني كثيرة مثل : جرى الولد - جرت العادة أو العرف - جرت مباراة - جرت المياه - جرت السفينة - جرى له شيء ومعاني أخرى .

ويجب أن يتعلم الطفل استخدام السياق أثناء تعرفه على الرموز المطبوعة ليساعده ذلك على إختيار المعنى الصحيح من بين المعاني المختلفة التي أشرنا إليها ، وغالباً ما تكون الجملة وحدها قاصرة عن إعطاء معنى الكلمة وإنما يفهم معناها من مضمون القطعة . فالمعنى الدقيق لكلمة « جرى » في جملة

(٢٣م - الضف في القراءة)

مثل تعب الحصان بعد أن جرى . قد لا يفهم من الجملة إذا كانت القطعة كلها تتحدث عن « سباق الخيول » . وبدون معرفة هذا المضمون للقطعة يكون من الصعب فهم المعنى الكامل لكلمة « جرى » .

وسنناقش في الفصل الثالث عشر تنمية معاني الكلمة بالتفصيل . ومن المهم تعليم أساليب التعرف على الكلمة بطريقة تجعل الطفل يتعرف عليها بسرعة وعلى المعاني الصحيحة التي ترتبط بها .

ثاني أهداف دراسة الكلمة هو تنمية مجموعة من المعارف والمهارات المرنة التي تساعد الطفل على تعرف الكلمات التي سبق له معرفتها كما تساعده على إدراك كلمات جديدة بسرعة وفهم . إن تشخيص الكلمة والتعرف عليها عملية وثيقة الصلة بإدراك الكلمة . وإن أول إتصال بكلمة جديدة يستدعى تشخيص رموزها المطبوعة من حيث أصواتها ومعانيها والإتصالات التالية بعد ذلك تنمى التعرف على الكلمة . وبهذا المعنى فإن تنمية التعرف على الكلمة يقتضى تشخيصها كخطوة أولى فى هذه العملية . وتظل عملية التعرف فى حاجة إلى درجة من تشخيص الكلمة ما لم تلتقط معانى الرموز المطبوعة بسرعة وما لم تصبح الكلمة كلمة بصرية إن تعليم التعرف على الكلمة مصمم لمساعدة الطفل على أن يقوم بثلاثة واجبات متداخلة .

أولها : أن يكون قادراً على تعرف الكلمات المعروفة بسرعة وبأدنى قدر من التحليل . مثلاً لو أن الطفل يعرف كلمة « يذهب » ككلمة بصرية فينبغى عليه ألا يحللها إلى « يد » و « هب » ناطقاً كل جزء على حده ثم يجمع بينهما مرة أخرى ليقرأ كلمة « يذهب » والواقع أن الطفل إذا فعل ذلك مراراً وتكراراً فستكون قدرته على القراءة محدودة جداً وهناك أطفال يراجهون صعوبة فى القراءة لهذا السبب فقط .

ثانيها : يجب أن يكون الطفل ماهراً فى التعرف على الكلمات المعروفة

جزئياً مع استخدام قليل من التحليل . فلو أن الطفل يعرف كلمة « يذهب » فينبغي أن يكون ماهراً في تشخيصها في كل صورها المختلفة . وإذا استخدم مهارته اللغوية فإنه لن يحتاج إلا للمحة لتساعده على تعرف وفهم معنى الكلمات : يذهب - نذهب . ومع زيادة نضجه يستطيع أن يفعل نفس الشيء مع كلمة « يذهبون » وفي مثل هذه الكلمات ينبغي على الطفل أن يتعلم تشخيص ومعرفة « أصل الكلمة » .

ثالثها : يجب أن ينمي الطفل مجموعة من المهارات المرة التي تساعده على تشخيص الكلمات الجديدة بنفسه . ومع نضجه في القراءة ينبغي أن يكون قادراً على نطق الكلمات الجديدة وأن يكون ماهراً لدرجة يستطيع معها أن يتعرف على هذه الكلمات صامتاً بدون إعاقة التفكير في القطعة .

إن تعليم تشخيص الكلمة هي عملية معقدة في الواقع . ومن المفهوم السبب في أن تعليم القراءة قد حقق تقدماً من خلال مجموعة من الطرق مثل أسلوب التهجي القديم وأسلوب الكلمة الكلية الذي تقوم عليه طريقة « كوينسي » Quincy Method وأسلوب التركيز على الصوتيات الذي تقوم عليه طريقة بيكون وجوردون Beacon & Gordon .

وأسلوب التركيز على الجمل والسياق وأسلوب آخر حديث يقوم على الطريقة التكاملية أو التركيبية باستخدام السياق والكلمات الكلية والصوتيات والتحليل البنائي أو البنيوي كمعينات لتشخيص الكلمة . والتعرف عليها . إن المشكلة الرئيسية للأسلوب الحديث تتمثل في تعليم مجموعة مرنة من المهارات المطلوبة بدون أن نفعل إحداها (أى المهارات) أو نزيد التركيز على إحداها أو نقلل منه وذلك حتى يمكن أن نستخدم معينات التعرف الأكثر تحليلاً وإسهالاً كالوقت عندما يحتاج إليها فقط .

وهناك خمسة أنواع على الأقل من التوازن يجب المحافظة عليها في تعليم

الطفل الأساليب اللازمة له للتعرف على الكلمات المعروفة ولتشخيص كلمات جديدة بصرياً وصوتياً .

أولها : أن التوازن بين أساليب التعرف على الكلمة وبين تنمية معاني المفردات مرغوب فيه للنمو في القراءة . وإذا كان هناك تدريب زائد على أجزاء الكلمة منفصلة فإن الطفل قد يكون مقتدرًا في تسمية الكلمات لكنه قد لا يفهم ما يقرأ . وقد يستطيع الطفل أن يقوم بمحاولة دقيقة إلى درجة معقولة في نطق الكلمات الجديدة ولكن ما لم يصاحب النطق أو التلظظ بفهم المعاني فإن النتيجة تكون خاطئة . ومع أن الدروس الأولى في القراءة تستخدم كلمات شائعة جداً فإن المعلم الذي يهمل تقديم الكلمات في السياق قد يشجع زيادة الإهتمام بأساليب التحليل على حساب معاني الكلمة . وعلى العكس من ذلك المعلم الذي يهمل تعليم مهارات التشخيص قد يدفع الطفل إلى القيام بمحاولات عشوائية ليقول أى كلمة تأتي إلى ذهنه أو قد يجعل الطفل معتمداً بدرجة كبيرة عليه . إن مهارات التعرف على الكلمة يجب أن تعلم في سياق الكلام وفي سياق الكلمة ككل وليست أجزاء منفصلة . ويجب أن تعلم هذه المهارات كجزء من برنامج منسق .

ثانيها : من الضروري وجود توازن بين اكتساب المفردات البصرية وهي الكلمات التي يستطيع الطفل معرفتها بمجرد النظر إليها وبين اكتساب مهارات التعرف على الكلمة . ويجب أن يتعلم الطفل التعرف باللمح على عدد من الكلمات يتزايد باستمرار لأن طلاقته في القراءة تعتمد على هذه الكلمات . وهذه الكلمات أيضاً تساعد كثيراً قدرته في استخلاص المعنى من المادة المطبوعة . وإذا دُفع الطفل إلى إعطاء أهمية كبرى للجانب منها على حساب الجانب الآخر فإن النتيجة تكون خطيرة . وقد يوجه المعلم اهتماماً كبيراً لاكتساب المفردات البصرية للدرجة أن الطفل يفشل في اكتساب الأساليب المطلوبة للتعرف على الكلمة . ومثل هذا الطفل قد يبدو في

البداية وكأنه يتقدم لكنه سرعان ما يصبح قارئاً عاجزاً . وسيكون مفتقراً إلى الاستقلالية في القراءة طالما أنه لا توجد لديه طريقة لتشخيص الكلمات الجديدة بنفسه . إن برامج القراءة التي تركز على مهارات التعرف على الكلمة وتغفل تكوين المفردات البصرية تشجع الطفل على أن يصبح قارئاً بطيئاً يبلل كثيراً من الجهد ويهتم بالتحليل الزائد . إن الطفل يحتاج إلى أن يكون مفردات بصرية متنامية باستمرار وأن يكون أيضاً مجموعة من الأساليب المتنوعة للتعرف على الكلمة . وإن الطفل الذي يعزل أحد هذين الجانبين على حساب الآخر سيواجه صعوبات خطيرة في القراءة . إن مثل هذا التوازن يعتبر أصعب أنواع التوازن في تحقيقه . ونتيجة لذلك نجد أن هناك أطفالاً يستخدمون في القراءة تحليل الكلمات التي يعرفونها بالنظر . وهناك أطفال آخرون يحسون بالضيق عندما يحاولون نطق الكلمات الجديدة بالإعتماد على أنفسهم لأنهم ضعاف في مهارات تشخيص الكلمة .

النتائج : يجب أن يكون هناك توازن بين مؤشرات المعنى وبين المعينات التحليلية للتعرف على الكلمة . إن الطفل الذي يعتمد كثيراً على مؤشرات المعنى للتعرف على الكلمة سيقع في كثير من الأخطاء التي لها علاقة بسيطة بمظهر أو شكل الكلمة التي أخطأ فيها . وتكون هذه الأخطاء بإحلال كلمات يتم بها المعنى مع أنها ليست كلمات المؤلف ولا تؤدي إلى المعنى الذي كان يقصده . مثلاً : قد يقرأ الطفل جملة مثل : باض الياق في العش على أنها : باض الحمام في العش . ومثل هذا القارئ غالباً ما يكون غير دقيق ويخطئ في الفهم . ومن ناحية أخرى نجد أن الطفل الذي يعتمد كثيراً على المعينات التحليلية والتجمعية (المزجية دون فهم المعنى قد يكون هو الآخر غير دقيق . وقد تعكس أخطاؤه أنه يربط بين الحرف وصوته بدرجة معقولة لكن هذا الربط لا يؤدي إلى المعنى الحقيقي المقول .

خذ مثلاً جملة مثل : « ثقب المسمار لوح الخشب » قد تقرأ على أنها :

تقرب النجار لوح الخشب . ففي هذه الجملة والجملة السابقة لم يتحقق فهم المعنى المطلوب وينبغي أن ينمى الطفل قدراته في كلا الجانبين وهما جانب التعرف على الكلمة وجانب مؤشرات المعنى . وعندما تنمو قدراته في هذين الجانبين فإنه يستطيع أن يستخدمها لتعزيز كل منها للآخر . إن الطفل الذى يفتقر إلى الأساليب التحليلية للكلمة هو طفل معاق لأن التعرف المضبوط على الكلمة غالباً ما يكون مستحيلاً من السياق وحده . والطفل الذى يعتمد بدرجة كبيرة على تحليل الكلمة يعجز عن استخدام السياق للإسراع بالتعرف والتحقق من دقة تعرفه من خلال المعنى الذى يرتب عليه .

رابعها : يجب المحافظة على التوازن بين الأساليب الصوتية والأساليب الاندائية أو التكوينية . وإذا ركز المعلم كثيراً على التلويحات الصوتية فإن الطفل قد يفشل في تنمية قدرته على استخدام عناصر بنائية أكبر في التعرف على الكلمة . وقد تكون النتيجة في هذه الحالة استخدام الطفل لأسلوب تجزئىء حروف الكلمة ومزج أصواتها كطريقة رئيسية له في التعرف على الكلمة . وهو أسلوب يؤسف له وإن التركيز على هذا الأسلوب قد يعلم الطفل أن يفصل الكلمات إلى حد أن المزج بين أصواتها في كلمة واحدة تصبح مستحيلة . ولكن إذا كان التركيز على العناصر البنائية والبصرية كبيراً جداً فإن الطفل قد لا يكون لديه المهارة في استخدام الأجزاء الأصغر للكلمة أو أصواتها ليتعرف على كلمات معينة مثل الأسماء غير العادية التى تتطلب سماع الصوت . أن كثيراً من الأطفال العاجزين في القراءة فشلوا في تحقيق هذا التوازن ومن ثم أصبحوا إما مبالغين في تحليل الكلمة وإما مفتقرين إلى المعرفة الكافية بالصوتيات .

خامسها : يجب أن يكون هناك توازن بين التركيز على معرفة أجزاء الكلمة والفحص المنظم للكلمات على طول السطر المطبوع من اليمين إلى اليسار ومن بداية الكلمة إلى نهايتها . وإذا ركز كثيراً على عائلات أو جنس الكلمات أى الكلمات التى تشابه في بنيتها مثل نام - عام - صام - دام ..

فإن الطفل قد يهمل بداية الكلمات ومن ثم يقع في عدد من الأخطاء غير المعقولة . وطفل آخر يقوم بهذا التركيز قد يصبح حالة عكسية صعبة لأن لديه عادة النظر إلى آخر الكلمات ليلتقط منها مؤشرات التعرف عليها . وعندما يقع الطفل في عدد متزايد من الأخطاء في أى مكان من الكلمة فإن ذلك يشير عادة إلى أن التركيز على معرفة أجزاء الكلمة كان على حساب الفحص المنظم لكل كلمة يدرسها من بدايتها إلى نهايتها . وهناك توازن آخر مطلوب يتعلق بالفحص المنظم للكلمات . ويجب على الطفل أن يبنى مرونة في تحليله البصرى للكلمات التى يحاول التعرف عليها . خذ على سبيل المثال كلمة مثل « أصطدم » عند قراءة الطفل لها لا يختار الجزء الأول منها وهو « اص » ليتعرف عليه وإذا هو لم يرفض بسرعة هذه النتيجة لتحليله البصرى فإنه لن يستطيع التوصل إلى معرفة باقى الكلمة لأن الجزء الباقي وهو « صدم » لن يكون ذا فائدة له . وقد يحاول تلفظ كل حرف ط - د - م وعندما يجد نفسه في اضطراب واضح . أما الطفل الذى يتمتع بمرونة أكثر في التحليل البصرى للكلمة فإنه يرفض ذلك التجزئىء السابق للكلمة ويحاول الدخول في الأجزاء المناسبة للكلمة مثل اص - ط - دم . وباستخدام معرفته للأجزاء فإنه يستطيع أن ينطق الكلمة بصعوبة بسيطة .

إن التعرف على الكلمة عملية أكثر تعقيداً مما يفترض في البرامج التى تركز على مجموعة واحدة من المهارات وفى التعليم الذى يضع الطفل في بيئة حافظة على القراءة متوقفاً منه أن يكتشف كل المهارات المطلوبة وأن يحافظ على التوازن بينها . إن التعرف على الكلمة يتطلب كثيراً من أنواع التعلم المتداخلة بدرجة لا تسمح للبرنامج أن يكون ضيقاً أو عرضياً .

إن المصدر الرئيسى لصعوبة التعرف على الكلمة هو فشل الطفل في تأسيس نوع أو أكثر من أنواع التعلم الرئيسية أو المبالغة في الإعتماد على واحد منها .

وغالبا ما توجد مشكلات التعرف على الكلمة في جنور الصعوبة التي يواجهها القراء العاجزون الذين يندرجون تحت فئة العجز المعقد . وأن أكثر أنواع العجز في مؤشرات المعنى شيوعا هي الأنواع التي ستعرض لها وسيناقش كل منها مع طرق العلاج التي وجد أنها مقيدة . وهذه الأنواع هي :

- الفشل في الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها .

- عدم كفاية المفردات البصرية .

وستفصل الكلام عن كل نوع منها في السطور التالية .

الفشل في الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها :

إن الهدف الحقيقي من وراء كل تعرف على الكلمة هو مساعدة الطفل على تحديد وتشخيص الكلمات وربطها بمعانيها الصحيحة . وغالبا ما تهتم برامج التعرف على الكلمة بدراسة الكلمة وتهجئها شفها بدرجة كبيرة يفشل معها الطفل في إرساء عادة فهم معاني الرموز المطبوعة وإدراك أهميتها . وقد يقوم الطفل بتهجئ الكلمات التي يدرسها بصورة أقرب إلى الواقع لكن ربما أنه لم يتعرف على الكلمة ككلمة يعرفها في معجم مفرداته المسموع والمنطوق وقد يكتشف المعلم أحيانا خطأ في التهجئ يشير إلى أن الكلمة قد تعرف عليها تقريبا وليس كاملا . ومن الضروري في أوقات أخرى أن نسأل الطفل عما تعنيه الكلمة حتى نكتشف ما إذا كان يعاني من هذه الصعوبة الأساسية . ولما يشير إلى هذا النوع من الصعوبات مستوى أداء الطفل المنخفض في اختبارات المفردات الشفهية ومعاني المفردات بالمقارنة بمهارته في أساليب التعرف على الكلمة مثل معرفة أجزاء الكلمة والتحليل البصري للكلمات .

وينبغي للتعليم العلاجي لمثل هذه الحالات أن يركز على قدرات الفهم

الأساسية والقراءة من أجل المعنى وهو ما سنتناوله في الفصل الثالث عشر .
إن معاني الكلمات ينبغي أن تكون في المقدمة بالنسبة لكل تمرينات التعرف
على الكلمة . ويجب في هذه الحالة أن ترفض التمرينات على أجزاء الكلمة مفصلة
وهو ما يجب عمله بالنسبة لمعظم الأطفال حتى لا تشجع تنمية هذا النوع من
العجز . ويجب أن تكون تمرينات تشخيص الكلمة أو التعرف على أجزائها
في إطار سياق حتى تكون هناك حاجة إلى تعرف الكلمة بل وفهم معناها
أيضاً لإكمال عملية القراءة بنجاح .

هناك طرق ترتبط بالقراءة الحقة تساعد الطفل على تنمية قدرة وعادة
الربط بين الرموز والمعاني . مثلاً قد يطلب من الطفل أن يرسم صوراً من
قصة قراها . ولعمل ذلك يكون من الضروري على الطفل أن يتوجه
إلى معاني الكلمات الوصفية . وإذا كان المتوقع من الطفل أن يعيد حكاية
القصة بكلماته هو لا يتكرر الكلمات الموجودة في الكتاب فإنه سرعان ما يتعلم
تفسير معنى رموز الكلمة . أن أى تمرين على الفهم لا يسمح باللفظية أى مجرد
تكرار كلمات الكتاب سيشجع على الربط بين الكلمات المقروءة ومعانيها .

ينبغي على الأطفال دائماً إلى جانب إهتمامهم بمعاني الكلمات لفهم المادة
المقروءة أن ينمى أساليبه في التعرف على الكلمة في المواقف المناسبة حتى نشجعه
على ربط أفكار محددة بالرموز المطبوعة . والطفل المحدود في قدرته قد يستفيد
من تمرينات مماثلة للتمرينات التالية :

١ - تمرينات لتنمية انطباعات حسية واضحة :

(أ) ماذا تسمع :

— عندما يرق جرس الهاتف (التليفون) ؟ — سقوط الجرس — رنين
الجرس

ماذا تسمع :

- عندما تحدث القطعة صوتاً ؟ مواء القطعة - بكاء القطعة
- عندما يحدث الكلب صوتاً ؟ وقوع الكلب - نباح الكلب
(ب) حيوان على جسمه خطوط هو :

فرس البحر - حمار وحشي - فيل صغير
(ج) الربط بين الكلمة والعبارة التي تؤدي معناها .

ضع رقم الكلمة على اليمين أمام العبارة التي تناسبها في المعنى

- | | |
|-----------|------------------|
| ١ - انبطح | - جرى بسرعة |
| ٢ - ركض | - وقع على الأرض |
| ٣ - قرفص | - صار أحمر اللون |
| ٤ - أحمر | - جلس على ركبته |

٢ - تمرينات لتنمية المعاني الدقيقة :

(أ) ارسم خطاً يصل بين كل كلمتين متضادتين :

- | | |
|------|------|
| طويل | ساخن |
| كبير | قصير |
| أبيض | أسود |
| بارد | صغير |

(ب) ارسم خطاً يصل بين كل كلمتين لهما نفس المعنى :

- | | |
|------|------|
| جرى | تحدث |
| تكلم | مشى |
| نام | أسرع |
| سار | رقد |

(ج) أكل الحملة بأحسن كلمة مناسبة تحتها :

— عندما رأى الولد الناس بعيداً . . . عليهم

همس — نادى — تحدث

— سمعت سعاد جرس يدق

الكرمى — الشباك — الباب

٣ — تمرينات لتنمية غزارة المعنى :

(أ) أذكر الفرق في معنى كلمة « داو » في الجملتين التاليتين :

— دار الزمان

— دارت الآلة

(ب) اذكر الفرق في معنى كلمة « ساعة » في الجمل الآتية :

— جاءت ساعة العمل

— نظر إلى ساعة يده

— انتظر تلك لمدة ساعة

(ج) ارمم خطأ يصل بين كل كلمة ومعناها فيما يأتي :

نقيق صوت القط

صهيل صوت الضفدع

مواء صوت الكب

نباح صوت الحصان

إن مثل هذه التمرينات إلى جانب المقررات الموجودة في الفصل الثالث عشر تساعد في تكوين عادة التوجه إلى معاني الكلمات . كما أنها تنمي المهارة في الربط بين المعاني وبين رموز الكلمة في كثير من الأحيان ليقوم الطفل بقراءة الكلمة بالتقريب مستعيناً بالصوتيات والأساليب الأخرى للتعرف على

الكلمة . ولكن ما لم يأخذ السياق في إعتباره فإن الكلمة تظل بدون تشخيص أو تعرف . وإلى جانب التمرينات تساعد كل من القراءة المستفيضة وملاحظة الإستخدام التعبيري للكلمات في تشجيع الطفل على ربط المعاني برموزها المطبوعة . ولما كان هدف كل أنواع القراءة التوصل إلى المعاني من خلال الصفحة المطبوعة ولما كان من الواجب تحقيق هذا الهدف بالتعرف على الرموز المطبوعة ومعانيها فإن كل تمرينات التعرف على الكلمة ينبغي أن تتطلب تشخيص الكلمات وفهم معانيها أيضاً .

عدم كفاية المفردات البصرية :

إن أهمية تكوين عادة التعرف السريع على الكلمات المألوفة بدون دراسة كل كلمة كما لو أنها غير معروفة من قبل لا يمكن التأكيد عليها بدرجة كبيرة . فالطفل الذي يفشل في تكوين مفردات بصرية كثيرة ويفتقر إلى عادة التعرف على هذه الكلمات بمجرد النظر إليها لا يمكن أن نأمل في أن يصبح قارئاً مقبلاً . وهو سيكون محدوداً في قدرته على تجميع الكلمات في وحدات فكرية ضرورية للفهم والطلاقة . كما أنه أيضاً سيكون معاقاً بدرجة خطيرة في التعرف على الكلمات الجديدة وتشخيصها . وهذا القيد الأخير يبدو في ناحيتين :

أولاهما : أن الطفل سيكون غير قادر على إستخدام مؤشرات السياق بفعالية لأن عبء الكلمات غير المعروفة سيكون ضخماً .

ثانيهما : أن الطفل سيكون غير كفء في الطرق الأكثر نضجاً للدراسة الكلمة مثلاً الكلمات المرادة أى التي أضيفت إليها أجزاء أخرى وسيكون من الصعب على الطفل أن يتعرف عليها لأنه لا يعرف الكلمة الجذرية أو الأصلية طالما أنها بالنسبة له ليست كلمة بصرية . والكلمات المركبة أيضاً تمثل بالنسبة له مشكلة عويصة طالما أنه لم يكتسب عادة التعرف البصري

للجزيين الصغيرين اللذين يكونان الكلمة المركبة . والطفل الذى لا يتوافر له مفردات بصرية وليست لديه عادة التعرف على تلك الكلمات كوححدات معروفة سيجد تعلم القراءة عملية مشوشة بدرجة كبيرة . ولهذا السبب تؤكد الطرق الحديثة فى تعليم القراءة على تكرين معجم بصرى للطفل منذ البداية .

هناك أطفال تلقوا فى فترة مبكرة جداً تعليماً تمهيدياً فى أساليب تحليل الكلمة وتدريبوا كثيراً على أجزاء الكلمة منفصلة حتى أن كل الكلمات تنقسم إلى أجزاء أمام أعينهم . مثل هؤلاء الأطفال يصبحون ماهرين فى تكوين الكلمات لدرجة أنهم لا يشعرون بحاجة فورية لتكوين المعجم البصرى . وقد يجد المعلم فى الصفوف الأولى أنه من الصعب عليه إكتشاف أن هؤلاء الأطفال لا ينمون لديهم معجماً بصرياً . وإذا ما سمح لهم بالإستمرار على هذا المنوال فإن النتيجة ستكون كارثة بالنسبة لنموهم فى القراءة . وعليهم إما أن يتخلوا عن الدراسة التفصيلية لكل كلمة وأن يبدأوا فى تكوين معجم بصرى وإما أنهم يصبحون حالات عجز مستعصية .

هناك أطفال آخرون يمكن بسهولة إكتشاف أن معجمهم البصرى محدود . وقد تكون قراءتهم كلمة كلمة . وقد يقعون فى أخطاء صوتية لكلمات ينبغى أن يعرفوها بمجرد النظر وإلا قد يفشلون فى قراءة العبارات جيداً أثناء قراءتهم الجهرية وهناك مؤشر آخر هو نزعة الطفل إلى الوقوع فى عدد مماثل من الأخطاء بصرف النظر عن صعوبة المادة التى يقرأها . ولو أن طفلاً على سبيل المثال وقع فى عدد من الأخطاء فى قراءة كتاب للصف الثانى تساوى فى نسبتها المئوية الأخطاء التى يقع فيها عند قراءة كتاب للصف الرابع فمن المحتمل أن هذا الطفل سيكون محلولداً فى تنمية مفرداته لو معجمه البصرى . وإذا كانت لديه نزعة للوقوع فى أخطاء عند قراءة

الكلمات البسيطة العادية بدرجة تفوق أخطائه مع الكلمات متعددة المقاطع فمن المحتمل أن يكون هذا الطفل محمداً في معجمه البصري .

يستطيع المعلم بسهولة أن يقيس المعجم البصري للطفل بأساليب العرض السريع . فهو يستطيع أن يعرض على التلاميذ كلمات مكتوبة على بطاقات لروئيتها بسرعة . ويكون الطفل الذي لم يستطع تشخيص الكلمات العادية بمجرد لمحها قد فشل في تنمية معجم بصري . وإذا كان الطفل عند استخدام بطاقات العرض السريعة Flash Card يقع في أخطاء كثيرة تفوق أخطائه عندما ينظر إلى نفس الكلمات لفترة غير محددة من الزمن فمن الممكن الافتراض بأن معجمه البصري غير كاف . وهذه المؤشرات للقدرة المحدودة في التعرف على الكلمات باللمح تفرض عملاً علاجياً لتكوين معجم بصري أكبر .

إن التدريب العلاجي من أجل زيادة المعجم البصري للقارئ العاجز يتم على أفضل وجه باستخدام كتاب للقراءة على مستوى من الصعوبة سهل على الطفل قراءته . وإن التدريبات التي تتطلب قراءة سريعة لمعرفة مكان عبارة معينة أو لفهم الدلالة العامة للقطعة يجب التركيز عليها بالنسبة للطفل يحاول أن ينمي معجمه البصري . ويجب أن يعطى هذا الطفل كل التمرينات أو التدريبات المقترحة في دليل المعلم الذي يتطلب بالنسبة للمفردات الجديدة قراءتها ككلمات كلية .

أما التمرينات التي تتطلب تحليل الكلمات فيجب تحاشيها ، ويجب استخدام [تمرينات كتاب القراءة التي تركز على التعرف السريع على الكلمة وليس على تحليل أجزائها . ومن المرغوب فيه أن يقرأ الطفل قراءة مستفيضة مواد تتصل بموضوعات كتابه المستخدم في القراءة الأساسية . وينبغي أن تكون هذه المواد على مستوى صعوبة سهل بالنسبة للطفل حتى تشجع عملية التعرف السريع على الكلمات ؛

وفي السطور التالية نعرض لأنواع من التمرينات باستخدام المعجم الرئيسي الذي أمكن تنميته . وقد ثبت أن هذه التمرينات فعاليتها كتحفيز إضافي لإعادة قراءة الكلمات باللمح .

أولاً : تمرينات تكون فيها الكلمة متوقعة بدرجة كبيرة تجعل التعرف سريعاً :

(أ) الجوفى الشتاء (حار - بارد - معتدل)

(ب) لون ورقة الشجرة (أسود - أبيض - أخضر)

ثانياً : تمرينات يجد الطفل فيها الكلمة الصحيحة في قائمة على السبورة وينطق المعلم بمؤشر يساعد التلميذ على إختيار الكلمة الصحيحة .

(أ) استخراج من الكلمات التي على السبورة الكلمة المناسبة لما ينطق به المعلم .

الكلمات التي على السبورة	المؤشر الذي ينطقه المعلم
قلم	شيء يجلس عليه
أذن	شيء نكتب به
مدرسة	شيء نتعلم فيه
كتاب	شيء نقرأه
كرسي	شيء نسمع به

(ب) استخراج الكلمة التي نلنا على الحيوان الذي :

نأخذ منه اللبن كلب

سمك	نركب عليه
حصان	ينبح بصوت عال
بقرة	يعوم في الماء

الثالث : تمرينات تتطلب فحصاً واعياً لقائمة من الكلمات :
(أ) ضع خطأً بأسرع ما يمكن تحت الأشياء التي تجرى :

شجرة	حصان	قطعة	شباك
رجل	طريق	منزل	بنت
أرنب	فأر	كتاب	ثعلب

(ب) ضع خطأً بأسرع ما يمكن تحت الأشياء التي لها طعم حلو :

سكر	باب	عسل	جبن
لحم	سمك	شوربة	أرز
بيض	فاكهة	خبز	حلوى

رابعاً : تمرينات تناول ألعاباً مختلفة بالكلمات وتتطلب إستجابة سريعة وتتطلب التعرف على الكلمة بمجرد رؤيتها كما تتطلب فهم معاني هذه الكلمات .

(أ) يمكن استخدام بطاقات مكتوب عليها أسماء الحيوانات ويمكن لطفلين أن يرقوا باللعبة معاً . أحدهما يعرض البطاقة بسرعة والثاني يقوم بقراءتها ويمكن استخدام كلمات مماثلة للكلمات التالية :

سمك	فيل	طائر	منزل
كلب	بطة	حمام	شارع
حصان	فرد	بقرة	قلم

ويمكن لأحد الأطفال أن يذكر اسم حيوان بأربع أرجل عند عرض البطاقة ثم يقوم الآخر بذكر اسم الشيء الذى يطير .

(ب) يمكن على مجموعة ثانية من البطاقات مكتوب عليها أفعال مختلفة و يقوم الطفل بذكر الكلمات التى تدخل على الحركة . ويمكن أن تمثل لهذا النوع من الكلمات فيما يأتى :

قفز	خطاف	جرى	لعب
ناقم	مشى	ركب	طعام
صرخ	طار	ثقل	صرير

(ج) ويمكن أيضاً أن يقوم الأطفال بلعبة «سمكة البحيرة» . وفى هذا التمرين تكون الكلمات مربوطة بمشبك للورق . ويستخدم الطفل مغناطيساً لإحضارها من البحيرة (بنون ماء) . وإذا استطاع أن يقرأ بسرعة خاطفة الكلمة التى صطادها من البحيرة فإنه يكون قد اصطاد سمكة . وإذا كان عليه أن يترس الكلمة فإن السمكة تفلت منه لكنه يستطيع أن يحاول اصطادها مرة أخرى فى وقت آخر . وأى كلمات تسبب صعوبة للطفل فى كتاب القراءة الأساسية يمكن إستخدامها فى هذه اللعبة إلى جانب الكلمات الأخرى التى يعرفها جيداً .

(د) هناك لعبة مثل لعبة « أوراق الكوتشينة » تقوم على الكلمات . هذه الكلمات تقسم إلى أربع مجموعات من الأشياء المتماثلة مثل : الحيوانات - الملابس - الأشجار - الوقت - الطعام - اللعب - الناس - الألوان .

ويمكن لأربعة من الأطفال أن يلعبوا معاً . كل طفل منهم يأخذ ثمانى بطاقات أو أوراق وما يتبقى من بطاقات يكون فى وسط المنضدة .

(م ٢٤ - الصف فى القراءة)

ويأخذ كل طفل دوره بسحب بطاقة من كومة البطاقات الموضوعية في الوسط يضمها إلى البطاقات الثمانية التي معه ثم يرى إحداها على المنضدة والطفل الذي يكسب في اللعبة هو الذي يستطيع أن يجمع مجموعتين كاملتين لأربع كلمات متشابهة . ومجموعات بطاقات الكلمات لهذه اللعبة يمكن أن تضم مثل هذه الكلمات :

الملابس	الحيوانات	الطعام	الوقت
جورب	فيل	لحم	غدا
فستان	حمار	زبدة	الربيع
معطف	حصان	جبن	الصباح
الناس	الألوان	الفاكهة	الأثاث
أب	أصفر	تفاح	كرسي
أخ	أخضر	موز	سرير
عم	أحمر	برتقال	مكتب
أم	أبيض	عنب	دولاب

وهناك أنواع أخرى من الألعاب يمكن استخدامها . وكل التمرينات والأنشطة السابقة يمكن تطويرها باستخدام العبارات بدلا من الكلمات . (أ)

خامساً : من أحسن التمرينات تلك التي تتضمن تعرفاً سريعاً على مجموعات الكلمات التي تستخدم كثيراً . هذه الكلمات تكتب على بطاقات العرض السريع وتعرض على الأطفال بسرعة :

(أ) تمرينات إعطاء التعليمات وذلك بأن يقوم المعلم بإعطاء أمر ويقوم الطفل بتنفيذه عن طريق الحركة التي تبين مدى فهمه مثل :

اقفز افتح الكتاب تعال هنا

إذهب إلى الشباك	أنظر إلى الباب	إجلس
أقل الباب	أرفع يسديك	قف
أقل الكتاب	أغمض عينيك	أخرج

(ب) تمرينات التصنيف : وذلك بأن يقوم الطفل بالتعرف على الكلمات المكتوبة على البطاقة ثم يوضح ما إذا كانت هذه الكلمات تدل على أشياء موجودة في المنزل أو في حديقة الحيوان .

أسد ونمر	قفص حديدى
أطباق وملاعق	كراسى ومراير
قروء صغيرة	فيل صغير
ستائر ومفارش	دب أبيض

ويجب على التمرينات المستخدمة في تكوين المعجم المرئى للطفل أن تشجعه على فحص الكلمات بسرعة بدلا من الدراسة التحليلية لها . ويجب أن تقدم الكلمات في سياق يتطلب فهم معانى الكلمات :

ويجب على الطفل أن يقرأ مواداً تقدم فيها كلمات جديدة بالتدرج وأن يقوم بتكررها على فترات زمنية . وتمثل كتب القراءة الأساسية أحسن المواد لتوسيع المعجم المرئى للطفل . وإذا استثيرت دافعية الطفل لقراءة القطعة المختارة وإذا قدمت الكلمات الجديدة قبل قراءة القطعة المختارة وإذا كان الغرض يتطلب قراءة سريعة فلا بد أن يزيد الطفل معجمه المرئى . وعندما يتعزز هذا التعليم بتمرينات مماثلة لما قدمناه من قبل ، وتستخدم الكلمات التي ركز عليها فإن مكاسب الطفل تكون أكثر . وينبغى أن تتطلب أنواع القراءة والتدريبات التعرف على معانى الكلمات وأن يبقى التهجى في مستوى حده الأدنى لأن السماح بتهجى الكلمات يشجع على نمط بطيء من التعرف بدرجة أكبر مما هو مرغوب فيه . إن ما يحتاجه طفل

معجمه المرتني غير كاف هو الخبرة في التعرف على الكلمات ومعانيها بمجرد النظر إليها .

الفشل في استخدام مؤشرات المعنى :

تعتبر مؤشرات المعنى من أهم المعينات للتعرف على الكلمة . و يستخدم القارئ الكبير هذه المؤشرات في كل مجالات تشخيص الكلمة والتعرف عليها . ومؤشرات المعنى تساعد القارئ على توقع كلمات جديدة أو غير مألوفة قبل أن يراها بالفعل . وبصرف النظر عن المعينات الأخرى المستخدمة في التعرف فإن القارئ الماهر يستخدم دائماً بعض صور مؤشرات المعنى ليستعين بها : مثل توقع كلمات في موضوع معين (مؤشر التوقع) ومعرفة معاني القطعة (مؤشر الدلالة أو المعنى) ومعرفة بنية وتركيب الكلمة (المؤشر النحوي والإعرابي) .

أن مؤلفي هذا الكتاب يتفقون مع جودمان Goodman (٩٤) في أن التعرف على الكلمة هو بمعنى ما «لعبة تخمين سيكولوجية لغوية . الطفل في تعرفه على الكلمة يقوم بعمل ثلاثة أشياء ، يتوقع الكلمة من خلال مؤشرات التوقع ومؤشرات الدلالة ومؤشرات الإعراب والنمو . ثم يقوم بتطبيق مهارات التعرف على الكلمة مثل المهارات الإدراكية للتعرف الفوري أو مهارات فك الرموز من أجل تشخيص أكثر تركيزاً إذا لزم الأمر وهو في نفس الوقت يقوم بالتأكد من صحة تخمينه بمدى معقولة المعنى وتمشيحه مع المحتوى السابق . وأحياناً ما يعاود القراءة إذا تشكك في دقة المعنى أو إذا لم يتسق التخمين مع المحتوى التالي مباشرة .

كثير من القراء العاجزون يشغلون في اكتساب هذه القدرة وهم غير فعالين في التعرف على الكلمة . إن الفشل في استخدام مؤشرات المعنى يحول دون اكتساب مهارات القراءة الناضجة مثل تجميع الكلمات في وحدات

فكرية . كما أنه يعوق نمو الدقة في إستخدام الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمة . وإن الاستخدام غير الفعال لمؤشرات المعنى يضطر الطفل إلى أن يحلل بعناية كثيراً من الكلمات التي ينبغي تشخيصها بحداً أدنى من الفحص أو التمهيص .

إن مؤشرات المعنى يمكن تقسيمها إلى نوعين . النوع الأول هو مؤشرات التوقع التي تساعد القارئ الناضج على التنبؤ بنوع الكلمات والمفاهيم المحتمل أن يواجهها أثناء قراءة موضوع معطى له . مثلاً : لو أن قارئاً ناضجاً يقرأ عن « المحافظة على التربة » فإنه يتوقع أن يواجه كلمات مثل تآكل — تربة — إنهاك — تصريف المياه — رى — تعفن . وغيرها . هذا التنبؤ قد يسرع بالتعرف على الكلمة أو تشخيصها بالرجة أكبر مما لو ظهرت هذه الكلمات بدون توقع في موضوعات تربة أخرى أو غير ذلك .

النوع الثاني من مؤشرات المعنى هو مؤشرات السياق . وهي أكثر فائدة لأن استخدام مؤشرات السياق هو نوع من أساليب التعرف السريع . وبهذه الأساليب يمكن توقع كلمة أو عبارة من معنى الجملة أو العبارة . ويكون هذا التوقع كاملاً للرجة أن لمحة سريعة هي كل ما يحتاجه القارئ للتأكد من صحة تخمينه . وحتى إذا كانت رموز الكلمة غير مألوفة فإن السياق مع حد أدنى من التمهيص هو كل ما يحتاج إليه القارئ لتشخيص الكلمة .

ضعفت استخدام مؤشرات التوقع :

إن الطفل الذي لا يتوقع الكلمات التي من المحتمل أن يواجهها عند قراءة موضوع معين في مجال معين هو إلى حد ما معاق في التعرف على الكلمة . وهناك عدد كبير من الأطفال وحتى بعض القراء الكبار الذين

فشلوا في استخدام معرفتهم لموضوع ما كمعينات لتشخيص الكلمة والتعرف عليها . وهناك سبيل المثال قراء كبار يسقطون من قراءتهم العروض أو الرسوم البيانية للحقائق الجارية مناقشتها . إن دراسة مختصرة للجدول والخرائط والرسوم تساعد القارئ في التنبؤ بالسياق والكلمات الموجودة في القطعة . والقارئ الذي يستخدم المعينات التصويرية بكفاءة يصبح قارئاً أكثرطلاقة وفهماً للقطعة . لأنه مستعد لهذه الكلمات . إنه يستطيع أن يشخصها ويتعرف عليها بسهولة كما يستطيع أن يكرس نفسه لمعنى ما قرأه وليس لشجرد التعرف على الكلمة . وبالنسبة للقارئ الأصغر نجد أن مؤشرات الصور تعمل بنفس الطريقة إلى حد كبير إن كتاباً جيد التصوير ينمى مؤشرات التوقع . وعلى كل حال ينبغي أن يعلم الطفل استخدام مثل هذه الصور بفعالية . وبرامج القراءة الأساسية الحديثة تستخدم الصور كوسيلة لتكوين عادة توقع الكلمات والمفاهيم . وهناك خطر محتمل في المبالغة في استخدام الصور . فإذا كانت الصورة تتحدث عن أشياء كثيرة في القصة أو إذا كانت كل المفاهيم مصورة فإنها تفقد قيمتها لأنها لم تترك للطفل إلا القليل مما يمكن أن يكتشفه بالقراءة . إن أنشطة الاستعداد للقراءة التي تسبق قراءة موضوع ما يتضمن التخطيط وتنمية الخلفية وتقديم كلمات جديدة هي إحدى صور تكوين مؤشرات التوقع لدى الأطفال . والبرامج التي تهمل هذه الأمور الضرورية في تعليم القراءة تهمل الطفل لأن يكون ضعيفاً في استخدام مؤشرات التوقع .

إن الاستخدام غير الفعال لمؤشرات التوقع في التعرف على الكلمة يمكن كشفه بتسجيل الصعوبات غير العادية في التعرف على الكلمات لاسيما ما يرتبط منها بالموضوع . ويمكن أيضاً أن تكون موضع مظنة بالنسبة للطفل الضعيف دائماً في ذكر كلمات قد يتوقع وجودها في قطعة عن موضوع معين . فلو أن طفلاً عن سبيل المثال سئل عن الكلمات التي يمكن استخدامها في قصة عن الأرنب . وإذا لم يستطيع أن يذكر بعض كلمات مثل : قفز-

جزر جرى - نط - إذا كبيرة وغيرها فإنه من المحتمل أن يكون ضعيفاً في استخدام مؤشرات التوقع . إن التعليم العلاجي لهذا الطفل يمكن أن يكون في معظمه تأكيداً أكبر على تنمية استعداده للقراءة . وهذه مرحلة سابقة لمرحلة قراءة موضوع ما أو بعض أجزائه . إن الطفل الضعيف في استخدام مؤشرات المعنى يحتاج إلى مزيد من الإهتمام في قراءة الوحدات والمختارات وفي دراسة الصورة قبل القراءة وفي زيادة فرصة تنمية المفردات من قراءة موضوع معين أو مختارات القراءة . وأخيراً فهو يحتاج إلى مزيد من العناية في تخطيط النتائج المحتملة أو المتوقعة . . . ويجب التركيز على التفكير في القراءة أكثر من مجرد استدعاء الكلمات . وتوجد مقترحات لتكوين الاستعداد في القراءة في معظم أدلة المعلم التي تصاحب كتاب القراءة الأساسية . وتعتبر كتب القراءة الأساسية التي يوجد بها مثل هذه المقترحات في دليل المعلم الخاص بها مادة جيدة تنمي عادة التنبؤ بالكلمات والمفاهيم . ويجب ألا يقتصر التعلم على هذه المواد حتى ولو كانت الطريقة واحدة .

هناك تمرينات معينة تفيد أيضاً في تنمية استخدام مؤشرات التوقع
بفعالية وفيما يلي عرض لبعض الأنواع المفيدة :

أولاً : تمرينات تستخدم الصور لتكوين مؤشرات التوقع .

(أ) أنظر إلى أعلى لرى الصورة . ستجد فيها بعض الحيوانات . أنها تقوم بأشياء طريفة . ثم أنظر إلى أسفل لرى علة جمل . ضع خطاً تحت اسم الحيوان الذي تتحدث عنه الجملة .

— هو يفتح فمه من أجل حبة فول سوداني

الغزال — الأسد — القرد

— هو يفتح فمه من أجل سمكة من الحارم

حمار الوحش — سبع البحر — وحيد القرن

— هي تأكل أوراق الشجر

الزرافة — النسر — الثعابين

(ب) دراسة الصورة التي تصور القطعة قبل قراءتها .

إن الوحدة التي مستقراً يمكن أن تناول مختلف أنواع الحيوانات في الحديقة . ودراسة الصورة يساعد الأطفال على التنبيه بأسماء الحيوانات . قبل قراءة كل قطعة يمكن مراجعة أسماء الحيوانات في القطعة وتصبح مؤشرات الصور عوناً كبيراً في التعرف على تلك الكلمات الصعبة مثل : كنغر — تمساح — دلفين — حمار وحشي وهكذا

ثانياً : تمرينات تستخدم المعرفة بالموضوع لكوين مؤشرات التوقع :

(أ) ضع خطأ تحت الكلمات التي تتوقع أن تقرأها في قصة « المزرعة »

— ساقية — مصعد

— مدارس — أغنام

— أشجار — أبقار

(ب) أي هذه الكلمات أو العبارات تتوقع أن يستخدمها « بحار » :

ضع علامة « صح » أمام العبارة المناسبة .

— عقرب البوصلة

— اتجاه الريح

— على ظهر الحمل

— غرفة القيادة

— عش الطيور

الفشل في استخدام مؤشرات السياق :

إن الطفل الذي فشل في تنمية القدرة على استخدام مؤشرات السياق كعين له في التعرف على الكلمة هو في الواقع يعاني من صعوبة . فهذه القدرة هي لأحدى أهم وسائل التعرف على الكلمة إن لم تكن أهمها على الإطلاق .

لأنها أسلوب سريع يساعد القارئ على تشخيص الكلمة على الفور .
خذ على سبيل المثال جملة مثل : « وضع الرجل قبعته على ... » ليس من
الصعب على الطفل أن يعرف من السياق أن الكلمة الناقصة الأكثر احتمالاً
هي كلمة « رأسه » . هنا نجد أن معنى الجملة يساعد الطفل على تخمين
كلمات قليلة محتملة بدلاً من أن تكون الكلمة المحتملة واحدة من بين
ثمانمائة ألف كلمة في حالة وجودها بدون السياق . يضاف إلى ذلك أن
استخدام مؤشرات السياق يمكن من اختيار المعنى الصحيح للكلمة . وفي
الجملة التي سبق أن أخذناها كثال نجد أن كلمة « رأس » تعني جزءاً من
الرجل ولا يمكن أن تكون جزءاً من شيء آخر مثل رأس الجبل أو رأس
الفريق أو رأس العمل .

إن القارئ الملم يستخدم معينات السياق يكون إجمال تعرفه الصحيح
على كلمة جديدة أكثر من إجمال تعرفها بدون هذه المعينات . وهو غالباً
ما يستطيع أن يقترب من نطق أو تهجي الكلمة بأساليبه التحليلية . وتساعد
مؤشرات السياق في التعرف على الكلمة مع أنه توصل من تحليله إلى صورة
تقريبية للكلمة الفعلية وتعمل مؤشرات السياق عادة في اندماج مع الأساليب
الأخرى للتعرف على الكلمة . إن مؤشرات المعنى تجعل تطبيق الأساليب
التحليلية أسرع وأدق بدرجة كبيرة وهناك استخدام آخر لمؤشرات المعنى
لا يقل عما سبق في الأهمية إن لم يزد عليه . هو أن هذه المؤشرات تقوم
بالكشف على تطبيق كل أساليب التعرف الأخرى . كما تقوم بفحص
الإجابة وفحص معنى الجملة للتحقق من أن مشكلة التعرف على الكلمة قد
حلت بطريقة صحيحة . وعندما يتصور الطفل كلمة (لكلمة الجملة)
فينبغي أن يكون واعياً بما إذا كانت هذه الكلمة تتسق في معناها مع سياق
الكلام الذي وجدت فيه وإذا صح ذلك فمن المحتمل أن يكون الطفل قد
توصل إلى الحل الصحيح . وإذا لم يصبح ذلك فعليه أن يتفحص الكلمة
من جديد لأنه في هذه الحالة يكون بلا شك قد وقع في خطأ . ويكون

توفر درجة معقولة من المهارة في استخدام مؤشرات السياق فسيكون الطفل بطيئاً وغير دقيق في التعرف على الكلمة . وهو يستطيع عن طريق مهارته في مؤشرات السياق أن يكون قارئاً جيداً إذا كان لديه أيضاً أساليب أخرى مطورة جيداً للتعرف على الكلمة .

إن الطفل الذى يعتمد على مؤشرات السياق وحدها يكون غير دقيق ويصبح قارئاً عاجزاً . ومن المهم أن نعرف أن كثيراً من الأطفال الذين يعتقد أنهم يواجهون صعوبة في القراءة بسبب قلة مهاراتهم في أساليب التحليل أو لأن معرفتهم بالعناصر الصوتية أو البنائية أو البصرية غير كافية هم أطفال يواجهون صعوبة حقيقية لأنهم لا يجيدون استخدام مؤشرات السياق .

إن الطفل المخلود في استخدامه لمؤشرات السياق يمكن التعرف عليه بسهولة . وإذا وقع في أخطاء كثيرة عند قراءته للكلمات في السياق على غرار ما يفعل عند قراءته لقائمة من الكلمات فهو عندئذ لا يحسن بل درجة كافية استخدام معاني الجملة وال فقرات كمعينات للتعرف على الكلمة . وإذا كانت أخطاء الطفل لا تناسب معنى الجمل وتميل إلى أن تكون بعيدة شاردة فإن هذا يعنى أنه لا يستخدم مؤشرات المعنى . مثلاً لو أن الطفل قرأ كلمة « بيت » على أنها « بنت » في جملة تقول : تسكن سعاد في بيت جميل فإنه لم يستخدم مؤشرات السياق لأن كلمة « بنت » في هذه الحالة لا معنى لها على الإطلاق . أما إذا قرأ كلمة « بيت » على أنها « منزل » مثلاً فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق لأن كلمة منزل في السياق لها معنى مفيد .

وهناك طريقة أخرى للكشف عن قيسود مؤشرات السياق وذلك بمقارنة النتائج التى نحصل عليها من إجراء الاختبارات المقننة . فإذا حصل

الطفل مثلاً في اختبار (أ) عن قراءة الكلمات منفصلة (بعيدة عن السياق) على درجة أعلى نسبياً من درجته في اختبار (ب) عن «قراءة الكلمات في السياق» في الاختبارات التشخيصية للقراءة الصامتة من إعداد «بوند وبالو وهويت» فإن هذا يعني أنه يستخدم مؤشرات السياق بفعالية، وعادة تكون هذه المشكلة قد أمكن التغلب عليها.

إن التدريب العلاجي على استخدام مؤشرات السياق يحتم أن تكون المواد التي يقرأها الطفل على مستوى من الصعوبة يواجه فيها الطفل كلمة جديدة في كل أربعين كلمة يقرأها. ويجب أن يقرأ الطفل لأغراض تتطلب فهماً دقيقاً للمحتوى. وفي الحالات المماثلة الأكثر حدة أو صعوبة في التعرف على الكلمة.

وهذا يؤكد عند الطفل القراءة من أجل المعنى كما يساعده على تعرف الكلمات المعروفة بسرعة خاطفة ويساعده أيضاً في استخدام مؤشرات السياق كمعين للأساليب الأخرى في التعرف على الكلمات غير المألوفة.

وقد يحتاج المعلم إلى أن يسأل الطفل من وقت لآخر عن تصوره لما يمكن أن تكون عليه الكلمة لمساعدته في التغلب على صعوباته في التعرف على الكلمة.

وبالإضافة إلى المقترحات السابقة نعرض التمرينات التالية التي تشجع الطفل على استخدام مؤشرات السياق.

أولاً : تمرينات يشير فيها معنى الجملة إلى الكلمة المطلوب التعرف عليها :

(١) وضعت الأم شمعة في

الباب - الكتاب - الكعكة

(ب) فرح سعيد بهدية

نومه - نجاحه - قلمه .

ثانياً : تمرينات يقوم فيها الطفل بقراءة فقرة مع ملء الفراغ بكلمة تبدأ بالحرف أو الحرفين المكتوبين ولا يحتاج الأمر إلى قيام الطفل بكتابتها بل يقوم بقراءة الجملة لنفسه . ويمكن للمعلم أن يوجه بعض الأسئلة للفهم :

سعاد تلعب بالكرة .

وفاطمة تلـ . . . بالكرة .

وسعد يلـ . . بالكرة .

الكلب يريد أن يلعب بـ . . .

الكلب يقـ . . . إلى أعلى .

يريد أن يأ : . . الكرة .

ثالثاً : تمرينات يستخدم فيها السياق مع أول حرفين للكلمة كعبارات التعرف عليها .

(١) نشترى التفاح من (الـ)

بيت - شجرة - سوق .

، (ب) نذهب في الصيف إلى (شـ) البحر

شاق - شاطئ - شاطئ

رابعاً : تمرينات تستخدم فيها الأحاجي أو الألغاز وتفهم الإجابة من السياق مثل :

حيوان يعيش في حديقة الحيوان

له رقبة طويلة جداً

تساعده في أكل أوراق الشجر :

ويشبه الجمل في سيره

هو

خامسا : تمرينات تستخدم مؤشرات التعريف والإعراب مؤشرات
بداية الكلمة مثل :

(ا) الأولاد يست في البحر

(ب) سميرة تل مع عروستها

(ج) كل الأطفال يح اللعب

سادسا : تمرينات لتكملة الفراغ بالاستعانة بمعنى الجملة مثل :

ذهبت مريم إلى لتشتري حلوى

عند عودتها قابلت أختها

كانت أختها تركب على دراجة ..

من الواجب في مثل هذه التمرينات السابقة أن يكون مستوى القراءة
سهلا كما يجب أن تنقسم الكلمة التي يملأ بها الفراغ بالمرونة وتكون الكلمة
صحيحة طالما أنها تبدأ بالحرفين المشار إليهما في الفراغ وطالما أنها مناسبة
لمعنى الجملة وبنيها .

سابعا : تمرينات تضاف فيها كلمات إلى الجملة الأصلية التامة مما
يجعل الجملة لامعنى لها . وعلى الطفل أن يقرأ الجملة ويسقط منها الكلمة
الذخيلة التي أفسدت معناها مثل :

ذهب أحمد شجرة وكمال إلى المدرسة

في الطريق إلى الهواء المدرسة قابل

أحمد صديقه الشارع عمر .

سلم أحمد على كلام عمر

وسلم كمال أيضا رجل على عمر

الملخص :

إن مؤشرات المعنى مفيدة للتعرف على الكلمة من ثلاث نواح .
أولاً : أنها تمكن القارئ من تخمين الكلمات التي يقرأها . وهذا يجعل التعرف على الكلمات المعروفة سهلاً ودقيقاً ويسمح للقارئ بالتوصل إلى تشخيص الكلمات غير المألوفة بأقل جهد من الدرس .

ثانياً : أن استخدام هذه المؤشرات ضروري للتأكد من دقة التعرف .
وإذا كانت الكلمة المتعرف عليها لا تؤدي إلى معنى مفهوم فعلى الطفل أن يعتاد على دراسة أوسع للكلمة الناقصة .

ثالثاً : إن تطبيق الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمة لا يقدم للطفل غالباً إلا تقريباً للكلمة ثم تقوم مؤشرات المعنى بمساعدته في التعرف الصحيح على الكلمة .

وفي نهاية الفصل التالي يوجد ملخص أكبر تفصيلاً .

الفصل العاشر

علاج الأخطاء البصرية ومهارات التعرف
على الكلمة

الفصل العاشر

علاج الأخطاء البصرية ومهارات التعرف على الكلمة

يتطلب الربط بين الرمز المكتوب ومفهومه الصحيح أن يكون القارئ ذا كفاءة كبيرة في استخدام كل من مؤشرات المعنى وأساليب تحليل التعرف على الكلمات . فمؤشرات المعنى وحدها لا تكفي للقراءة الجيدة على أى مستوى . بل من الواجب أن تكون مصحوبة كذلك باستخدام مجموعة مرنة من المهارات الأخرى المعينة على التعرف على معاني الكلمات ان التفاعل بين كل المهارات الخاصة بدراسة الكلمة هو الذى يمكن القارئ الجيد من تدعيم قدرته على القراءة .

ويمكن تقسيم المهارات المدعمة لمؤشرات المعنى إلى أنواع ثلاثة من المهارات المترابطة وهى :

- (أ) تكوين عادات مرنة للإدراك البصرى للكلمات .
- (ب) معرفة العناصر الصوتية والتركيبية المكونة للكلمات .
- (ج) المهارة فى التجميع الشفهي والبصرى لمقاطع الكلمات .

وإذا كان الشخص ضعيفاً فى عنصر أو أكثر من هذه العناصر فلن يتمكن من تنمية قدرته على القراءة بالقدر المناسب . المتخلفون فى القراءة غالباً ما تنقصهم المهارات الخاصة بالتعرف على معاني الكلمات .

وسوف يناقش هذا الفصل المشاكل الرئيسية الخاصة بالتعرف على معاني الكلمات وسيكون ذلك تحت العناوين الأربعة التالية :

(٢٥٢ - النصف فى القراءة)

١- اقترحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على معاني الكلمات .

٢- عادات الإدراك البصرى غير الفعالة .

٣- المعرفة المحلولة للعناصر المكونة للكلمة .

٤- القصور فى التوليف البصرى والسمعى السريع لأجزاء الكلمة .

اقترحات عامة لعلاج صعوبات التعرف على معاني الكلمات :

لعلاج القصور فى مهارات معالجة الكلمة يجب إعداد خطة للتدريب على القراءة بعناية فائقة حسب ما يقتضيه الفحص الدقيق لأسباب الضعف فى القراءة . وهذه بعض الاقتراحات العامة التى تساعد فى فعالية العلاج وهى اقترحات تناسب أى نوع من أنواع القصور فى معالجة الكلمة :

١- يجب أن يكون تعليم التعرف على الكلمة باستخدام مادة للقراءة تناسب المستوى العقلى للقارئ المعاق . إن أى مادة قرائية تعتبر ذات فائدة فى تعليم التعرف على الكلمات . ولكن هناك بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها . منها أنه من الواجب ألا تتضمن مادة القراءة عدداً كبيراً من الكلمات الجديدة . فمن المعروف أن على القارئ المعاق أن يدرك بالنظر عدداً كبيراً من كلمات المادة المقروءة حتى يستطيع أن يستخدم المعنى الإجمالى ومؤشرات السياق Context ليتعرف على معاني الكلمات الجديدة . ومن الواجب فى اللروس الأولى بالنات ألا تكون الكلمات الجديدة كثيرة .

٢- يجب أن يتم تعليم التعرف على الكلمات عندما يكون من المهم بالنسبة للقارئ المعاق أن يتعرف على الكلمة . ذلك أنه إذا شعر هذا القارئ برغبة صادقة للقراءة وكان هدفه منها حقيقياً فعندئذ سوف يبذل جهداً أكبر لمعرفة معنى تلك الكلمات التى تقف بينه وبين تحقيق هدفه مما يجعله أكثر إصراراً على معرفة معنى هذه الكلمات حتى وإن اقتضى ذلك تحليلاً دقيقاً لمكوناتها .

٣- يجب أن يكون تعليم التعرف على الكلمات باستخدام مادة ذات معنى . ذلك أن الهدف من تعليم كافة أساليب التعرف على الكلمات هو أن يتعرف القارئ على الكلمة عندما تأتي في سياق عبارة ما ، ومن الأفضل أن نعلمها له في سياق هذه العبارات وأن تكون هذه العبارات ذات معنى وبذلك لا يستخدم القارئ المعاق أسلوب تحليل التعرف وحده بل يستخدم مؤشرات السياق أيضاً وهكذا يتعلم كيف يفسر الكلمة في سياق العبارة التي تأتي هذه الكلمة فيها . ومن ثم فلا يعنى التعرف على الكلمات الإسترجاع التلقائي لمعانيها ، بل يعنى التعرف على معناها الصحيح في موقف بذاته . إن تعليم التعرف على الكلمات باستخدامها في عبارة ما يساعد على إيجاد قدر من التوازن بين تنمية القدرة على التعرف على الكلمات عن طريق السياق والتعرف عليها عن طريق أساليب التعرف الأخرى .

٤- ينبغي ألا تستخدم الأساليب التحليلية للتعرف على الكلمات إلا بعد أن يكون القارئ المعاق قد أدرك طبيعة عملية القراءة واعتماد على التعرف على الكلمات كاملة غير مجزأة وأصبحت لديه حصيلة من الكلمات التي يدركها بمجرد النظر تساعده في تفهم المعنى الإجمالي . أن هذا يمكن القارئ المعاق من استخدام مؤشرات المعنى كما يساعد على استخدام أساليب أكثر سرعة للتعرف على الكلمة .

٥- ينبغي التأكد من أن القارئ المعاق يعرف معنى الكلمات التي يحاول قراءتها أو أن لديه الخلفية الضرورية التي تمكنه من استنتاج معناها . إذ من المفروض أن يكون القارئ المعاق على علم بمعنى الكلمة التي يحاول قراءتها أو على الأقل قادراً على معرفة هذا المعنى . ويجب أن نتذكر أن مثل هذا القارئ يجد صعوبة في استخدام المؤشرات التي تعينه

على التعرف على الكلمة التي يعرف معناها فما بالك لو أضيف إلى ذلك عدم معرفته بالمعنى .

٦ - يجب أن يتدرب القارئ المعاق على تحليل الكلمة بصرياً قبل محاولته النطق بها إذ من الضروري أن يسبق التحليل البصري للكلمة محاولة النطق بها . فالتحليل البصري للكلمة هو الذى يمكن القارئ من تحديد عناصرها لينطق بها . وتحديد هذه العناصر هو الذى يمكنه من فك رموزها وكثيراً ما يلجأ المدرسون إلى تعليم تلاميذهم هذه العناصر بتدريهم عليها منفردة ولكن سرعان ما يجدون أن هذه الطريقة قليلة الجدوى إذ أن مثل هؤلاء التلاميذ لم يتدربوا على التعرف على هذه العناصر في نطاق مجموعة من الكلمات بالسرعة الكافية . والأفضل أن يتدرب التلاميذ على تحديد هذه العناصر بإلقاء نظيرة سريعة على الكلمة ثم الانتقال إلى النطق بها والتعرف على المبنى بدلاً من محاولة البدء بالنطق الذى قد يكون خاطئاً ثم تجميع الكلمة فيكون النطق بها خاطئاً ، لأن الطفل لم يقم في بداية الأمر بتحليل الكلمة بصرياً إلى عناصرها المناسبة عن طريق فحصها بالعين أول الأمر . إن الدراسة المبررة للكلمات أمر ضرورى لأنها تمكن الطفل من التخلص من أية بداية خاطئة بسرعة وتمكنه من القيام بمحاولة تحليلية أخرى .

٧ - يجب أن ينمى لدى القارئ المعاق القدرة على ملاحظة أوجه التشابه وأوجه الخلاف بين الكلمات . وفي وسع هذا القارئ أن يقوم بنفسه بهذا عن طريق المقارنة بين الكلمات . أن هذه العادة تنمى عنده القدرة على فحص الكلمات بعناية ودقة كما تساعد على استخدام الأساليب الأخرى للتعرف على الكلمات . وفي وسع القارئ المعاق أن يستخدم هذه الوسيلة ليكون له مجموعات متقاربة من الكلمات وليلاحظ مدى التشابه بينها في المعنى وليرك الشكل الكلى للكلمات التي هي من أصل واحد .

وهكذا نجد أن هذه العادة تشجعه على تنمية حصيلته من الكلمات التي يدرکہا بمجرد النظر وتقلل من لجوئه إلى الأسلوب التحليلي المسرف في التحليل كي يعرف على الكلمة .

٨ - يجب إستخدام كلمات معروفة للقارئ المعاق لتتربيه على التعرف على العناصر الجديدة التي تمكنه من التعرف على الكلمة وذلك قبل أن يقوم بتطبيق هذه المعرفة على كلمات جديدة . مثال ذلك عندما تعلمه كيف ينطق بالحرف « أ » يبدأ بأن تنطق له كلمات مثل أب وأخ وأرض المعروفة له فسوف يستنتج كيف ينطق هذا الحرف ويمكنه أن يستخدم هذه المعرفة عند نطقه لكلمة أولاد .

٩ - يجب أن تنمي عند القارئ المعاق عادة فحص الكلمة بسرعة وإتقان وانتظام من اليمين إلى اليسار (٥) إذ يرجع معظم الإخفاق في التعرف على الكلمات إلى الإخفاق في ملاحظة الكلمة ككل وبصورة منتظمة مبتدئاً باليمين ومتتبعاً إياها من اليمين إلى اليسار . ويظهر أن القراءة هي العمل الوحيد الذي يتم فيه التعرف عن طريق العمل بانتظام في إتجاه واحد .

إن القارئ المعاق الذي ينفق في فحص الكلمة بانتظام من اليمين إلى اليسار قد يقرأ كلمة مثل شعب على أنها عشب مرة أو على أنها شبع مرة أخرى . ذلك أنه على الرغم من إدراك أجزاء هذه الكلمة إدراكاً صحيحاً إلا أن إدراكه لها ككل مرتبط غير منتظم ولهذا يجد نفسه في موقف صعب . أن معظم حالات قلب للكلمة راجع إلى الإخفاق في تكوين عادة النظر إلى الكلمة وفحصها فحصاً منتظماً من اليمين إلى اليسار هنا وأن إهمال أى جزء من أجزاء الكلمة أثناء هذه النظرة الفاحصة يؤدى أيضاً إلى الخطأ في قراءتها .

(٥) في الأصل من اليسار إلى اليمين نسبة إلى اللغة الإنجليزية

١٠ - يجب الموازنة بين التعليقات بالنسبة لأساليب التعرف على الكلمات وبين الحالة الفردية التي تتولى علاجها . ذلك أن بعض القراء المعاقين قد لا يجدون في بعض التعليقات فائدة تذكر . ولنضرب لذلك مثلاً بالقارئ المعاق الذي يعاني من خلل في جهاز السمع . أن الأساليب السمعية للتعرف على الكلمة سوف تكون عديمة الجدوى بالنسبة لهذا الشخص .

وقد يلجأ المعالج إلى عدم استخدام هذه الأساليب على وجه الإطلاق . وكذلك عند تدريب القارئ المعاق الذي يعاني من بعض المتاعب البصرية يجب تدريسه على إدراك بعض العناصر الكبيرة في الكلمة مثل المقاطع فهو بحاجة إلى مثل هذا التدريب بصورة أكبر من القارئ المعاق سليم النظر .

١١ - يجب تجنب تدريب القارئ المعاق على أجزاء أو مقاطع منزلة للكلمات أو استخدام أساليب مصطنعة في تدريسه . فكلما أمكن حاول أن تجعل القارئ المعاق يترك الكلمات ويتذكرها بمجرد النظر . أما تدريسه على أجزاء الكلمة منزلة فسوف يجعله يتجه نحو تحليل الكلمات التي يكون بوسعه أن يدركها بسهولة لو أنه تدرب على إدراك صورتها البصرية ككل . وكثيراً ما يستهل المدربون تدريب القارئ المعاق على قراءة أجزاء أو مقاطع منزلة مثل ما وبا .. التي في بابا وماما .. الخ إذ يرون في هذا الأسلوب سهولة ويسر . ولكن مثل هذا التدريب يحول دون الإدراك السريع للكلمة . وعندما يستخدم القارئ المعاق هذا الاتجاه التحليلي الجزئي في قراءته العادية فإن قسارته ستكون بطيئة كما أن فهمه للمعنى قد يتأثر لهذا فليس من الحكمة استخدام أساليب التدريب المجزأة للمقاطع المستخلصة في آخر الكلمات أو للعناصر السمعية والبصرية للكلمة .

١٢ - يجب أن تناقش مع القارئ المعاق المشكلة التي يعاني منها

بالتحديد ونشره هنا في صياغة الخطة العلاجية الخاصة به . عندها
سيشعر بجافز أكبر للقيام بالتدريبات الضرورية لإحساسه بأنه يعمل
لتحقيق هدف معين . كما أن في وسعه أن يقدم بعض الاقتراحات
المفيدة وسوف يشعر بفرحة النجاح عندما يحقق أهدافه القرائية التي
وضعها بنفسه .

عادات الإدراك البصري غير الفعالة

تتوقف القدرة على القراءة على عدد من المهارات والعادات الخاصة
بالإدراك البصري . وهي مهارات وعادات ضرورية لكي يتمكن الشخص
من حل رموز المادة المقروءة . ومن الواجب أن يتم تنسيق كبير بين
هذه المهارات كما يجب أن تتسم بالمرونة إذا أراد القارئ أن يقرأ وحدات
فكرية بسرعة تزيد بدرجة كبيرة عن السرعة التي يستمع بها إلى المادة
المقروءة . وغالباً ما يجد القارئ المعاق نفسه في مواجهة صعوبة كبيرة
لأن عاداته الخاصة بالقراءة تحول دون تحقيق مثل هذه السرعة الكبيرة
في إدراك الكلمات .

وقد ترجع المشكلة التي يعاني منها إلى سبب أو أكثر من الأسباب
التالية :

- ١ - التمييز البصري الخاطئ للكلمات .
- ٢ - الأخطاء الكثيرة في إدراك الكلمات .
- ٣ - الإسراف في تحليل الكلمة .

١ - التمييز البصري الخاطئ للكلمات :

يجب أن يسبق التمييز البصري للكلمة غير المعروفة محاولة تقسيمها
إلى أجزاء . ثم تأتي بعد هاتين العمليتين عملية التجميع النهائي لأجزاء

الكلمة لكي تصبح كلمة مدركة يتم النطق بها . مثال ذلك الطفل الذى لا يعرف كلمة استلهم . إن هذا الطفل قد يقسم الكلمة بصرياً إلى عدة أجزاء هى : اس / ثا / هم ثم يحاول بعد ذلك نطق كل جزء بالترتيب . ثم يقوم بعد ذلك بتجميع هذه الأجزاء ليجد فى نهاية المطاف أنه قد أخفق فى قراءة الكلمة . ويرجع ذلك إلى خطئه فى بداية الأمر فى التجزئة البصرية للكلمة . وسيكون لزاماً عليه أن ينبذ محاولته الأولى لتجزئة الكلمة ويقوم بتقسيم آخر لها . وفى هذه المرة قد يرى الكلمة الأولى التى تتركب منها كلمة « استلهم » فيقوم بإجراء تقسيم جديد على هذا الأساس ويكون التقسيم على النحو الآتى : است له م ثم يدرك هذه الأجزاء ويجمعها وبهذا يمكن من التعرف على الكلمة وليس من شك فى أن من يستخدم هذا الأسلوب قارئ مبتدئ . أما الشخص الذى تقدم فى قراءته بدرجة أكبر فإنه يحلل الكلمة بصرياً إلى الجزئين الكبيرين استلهم . ويدرك هذين الجزئين بصرياً ثم يجمعهما . وهو لا ينطق كل جزء على انفراد بل ينطق الجزئين معاً مدركاً الكلمة كلها فى نظرة واحدة . والذى حدث هو أنه حلل الكلمة بصرياً وأدرك الأجزاء ثم جمعها وهذه العمليات قد تمت كلها فى نظرة واحدة . ومن الواجب أن تنسم عملية التحليل البصرى للكلمة بالمرئىة والتنوع إذا أراد الشخص أن يكون قارئاً جيداً . ولكى تم ذلك يجب أن تكون لدى الطفل مهارة كبيرة فى عملية التحليل أو التمييز البصرى للكلمة فعليه فى نظرة واحدة أن يقسم الكلمة إلى أجزاء أو عناصر تفيد فى إدراكها . وقد يكون أحد هذه العناصر مفيداً فى إدراك كلمة ما وغير مفيد فى كلمة أخرى . مثال ذلك أن الجزء هم قد يكون ذا فائدة فى إدراك معنى كلمة دونهم ولكنه يودى إلى خطأ فى كلمة استلهم لأنه فى هذه الحالة يحول دون التعرف على الكلمة ؛ ولهذا ينبغى أن يكون لدى الطفل حروفه حتى إذا ما أخفقت

طريقة ما يقوم بإعادة تحليل الكلمة بصرياً وبسرعة . وعليه ألا يحلل الكلمة إلا إذا لم يدركها بصرياً ككل - أى إذا لم تكن من الكلمات التى يدركها بمجرد النظر إليها . وعندما يقوم بعملية التحليل فعليه أن يستخدم عناصر كبيرة فى الكلمة بدلا من أن يلجأ إلى تقسيمها إلى جزئيات صغيرة .

ويمكن للمدرس الفصل أن يكتشف التلميذ الذى يعانى من عدم القدرة على التحليل أو التمييز البصرى للكلمة بطريقتين :

أولاً : عندما يقوم ذلك التلميذ بنطق الكلمة فإنه يقسمها إلى أجزاء غير مناسبة وينطقها بصورة خاطئة ويكرر نفس المحاولة عدة مرات بنفس التقسيم على الرغم من عدم فائدته .

ثانياً : عندما يريه المدرس كيف يقسم الكلمة تقسيماً صحيحاً وذلك بأن ينفى بعض أجزاء الكلمة - فإذا تمكن التلميذ من نطق الكلمة نطقاً صحيحاً كان معنى ذلك أن خطأه فى قراءتها أولاً يرجع إلى عدم تحليلها بصرياً إلى أجزاء مناسبة .

ومن الواجب أن يستهدف التدريب العلاجى لمثل هذا الطفل تحقيق نتيجتين إثنين هما :

أولاً : مساعدة الطفل على أن يجد بنفسه ما بالكلمة من عناصر تركيبية وبصرية وسمعية مفيدة .

ثانياً : إكسابه المرونة فى المعالجة البصرية للكلمة بأن تدربه على أن يستخدم الأجزاء الكبيرة فى الكلمة - فإذا لم يكن هذا التقسيم نافعا فعليه أن ينتقل بسرعة من تجزئة غير مجدية للكلمة إلى تجزئة أخرى قد تفيد .

أن أكثر الأساليب العلاجية فعالية تشبه تلك الأساليب التي استخدمها المدرس عندما بدأ في تنمية قدرة تلميذه على القراءة . فعندما يقوم المدرس بإعطاء تلميذه كلمات جديدة لقراءتها ممهداً بذلك لقراءة التاميز لمادة قرائية مختارة فإنه يكون لزاماً على المدرس أن يهتم إهتماماً كبيراً بتدريب هذا القارئ المعاق على تحليل الكلمة الجديدة بصرياً . فهو يستطيع أن يدرسه مثلاً على أن يجد وجه الشبه بين كلمتي " نبت " سبت . أو كلمتي عزيز وأزيز وبذلك يتدرب الطفل على التحليل البصري للكلمات . ويجب اختيار المادة القرائية في هذه المرحلة بحيث لا تكون صعبة على القارئ .

وقد يقوم المدرس بمساعدة التلميذ على أن يتعرف على الأجزاء التي تتكون منها الكلمات المركبة أو على التعرف على الجزء الأصلي من الكلمة بعد استبعاد حروف الزيادة التي أضيفت إلى أول الكلمة أو إلى آخرها - أن كل هذه التدريبات ذات فائدة كبيرة كما أن من المفيد كذلك تجزئة الكلمة إلى مقاطع . وعليه فمن الواجب استخدام تمرينات مشابهة للتمرين الآتي باستخدام كلمات معروفة في بداية الأمر ثم نطلب من الطفل أن يبحث عن عناصر مشابهة في كلمات جديدة . أن استخدام مثل هذه التمرينات بوفرة مع الطفل الذي لا يحسن التحليل أو التمييز البصري يأتي بفائدة كبيرة .

١ - تمرينات للتعرف على الجزء الأصلي من الكلمة :

(أ) أوجد الجزء الأصلي الذي صيغت منه هذه الكلمات :

ينظر	ناظر	نظرت
يعمل	عامل	عملت
يغسل	غاسل	غسلت

(ب) أوجد الجزء الأصلي في هذه الكلمات ذات النهايات المختلفة مثل سمع في كلمة سمعنا وفرح في كلمة فرحنا وخرج في كلمة خرجنا .

٢ - تمرينات لتدريب الطفل على استخدام مؤشرات خاصة بتركيب الجملة لاختيار الصيغة المناسبة من بين صيغ متعددة مثل :

- الدب | نحب | العسل
| يحب |

- خالد | فرح | بالكرة
| فرحت |

- الأم | صنع | الكعكة
| صنعت |

- سعاد | فرحت | بالهدية
| فرح |

٢ - تمرينات تحتاج في حلها إلى البحث عن تركيبات متشابهة داخل الكلمة مثل :

(١) هذه الصورة التي أمامك هي صورة « سماعه » . انطق كلمة « سماعه » .

أنظر إلى الكلمات التالية وضع خطأ تحت الكلمات التي تبد بنفس بداية كلمة « سمه » :

- | سعاد | صرير | سمير |
| سمك | سمسم | سلم |

٤ - تمرينات تركز على رؤية الأجزاء المتشابهة في الكلمات :
(١) ضع خطأ تحت الكلمة الصحيحة :

ساعد	يلعب	بالكرة
	تلعب	
	تلعب	

(ب) للفأر أسرع من	البطة
	البيت
	البر

(ب) ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة :

١ - نحن لا نرى الشمس في	الحبل
	الليل
	اللون

٢ - كرة القلم رياضة	فقيرة
	مفيدة
	منيرة

٣ - يجرى القطار	بساعة
	بأربع
	بسرعة

١ هـ - تمرينات للتدريب على تقسيم الكلمة إلى مقاطع :

(أ) انطق الكلمات الآتية وحدد الأجزاء التي يمكن تقسيمها إليها - أن هذه الأجزاء تسمى مقاطع . أكتب عدد المقاطع بعد كل كلمة :

أب - وردة - منزل - مسار - طائر - جالس

مستقبل - سلالم - صحراء - دبابه

٦ - تلميذات خاصة بالتعرف على جزئى الكلمة المركبة .

(أ) أوجد الكلمتين اللتين تتكون منهما كل كلمة مركبة من الكلمات التالية وأذكر كيف بدلائك على المعنى :

عبد الله - كيس النقود - وصى النيل - عيد الفطر - صلاة الصبح .

(ب) خذ جزءاً واحداً من كل كلمة مركبة فيما يلي وضعه إلى جزء آخر من الكلمة المركبة الثانية لتكون منها كلمة مركبة جديدة تملأ بها الفراغ بصورة مناسبة .

- ١ - نحتاج إلى . . . لشراء حاجتنا (بعض الغناء - قيمة النقود) .
- ٢ - تسكن سعاد في المجاور لنا (أعلى الشجرة - باب البيت) .

٧ - تمرينات للتدريب على تحليل الكلمات التي بها حروف زائدة في أولها وآخرها :

- (أ) ضع خطاً تحت جزء الكلمة الذي يعنى « في المستقبل » :
- سنتحب - سنلعب - سننام -
سنخرج - سنقرأ - سنكتب

(ب) ضع خطاً تحت الحروف الزائدة في أول الكلمة وأذكر كيف أحدثت تغييراً في المعنى :

افتتح	فتح
يسلم	سلم
ينام	نام
أفهم	فهم

(ج) ضع خطاً تحت الحروف المضافة إلى آخر الكلمات الآتية كما هو واضح في الكلمة الأولى :

بين معنى هذه الحروف المضافة ، مصرى : عربى - جميلة -
كبيرة - مصرية .

(د) ضع خطأ حول الجزء الأسمى من الكلمة - أى الكلمة الأم
التي اشتقت منها الكلمة الكبيرة . واذكر كيف تغير معنى الكلمة الأم عند
إضافة الحروف لها فى أولها وفى آخرها :
أكرموا - انفتحت - استعملوا - أفهمها :

إن التجربة التى يحصل عليها الطفل من مثل هذه التلرييات التى
تستهدف الارتفاع بقدرته على التحليل النظرى للكلمات تجربة يجب استغلالها
مباشرة فى مواقف ذات معنى له . فىجب مثلاً أن نطلب من الطفل أن يستخدم
هذه الكلمات فى جمل بعد هذه التلرييات مباشرة أو نطلب منه أن يذكر
معنى الكلمات المشتقة . ولا ينبغي استخدام هذه التلرييات بمزول أو على
أنفراد بل يجب أن تكون بمثابة تدعيم لخطوة أكثر شمولاً تستهدف التعرف
على معانى الكلمات . ينبغي أيضاً أن تكون الكلمات المستخدمة فى هذه
التمرييات كلمات مألوفة للطفل أو من الكلمات التى سوف يقابلها الطفل
قريباً فى كتاب القراءة .

ومن ثم فن الواجب الاهتمام بتعويد الطفل على المرونة وعلى تجزئة
الكلمة إلى أكبر عدد من الأجزاء المفيدة له فى تفهم المعنى . ويجب
أن يفهم المعنى . ويجب أن تهتم خطة العلاج بتدريب الطفل على أن يتجنب
الأمسايب الخاطئة فى التعرف على الكلمة مثل محاولة قراءتها حرفاً
حرفاً ، أن محاولة قراءة الكلمة حرفاً حرفاً قد يمكن الطفل من قراءة كلمة
صغيرة مثل كلمة أب ولكن هذه الطريقة لا تفيد فى قراءة الكلمات
الكبيرة أو المعقدة مثل كلمتى مذياع ، بسرعة ومع ذلك فإن عدداً كبيراً
من الأطفال يلجأون إلى طريقة النطق حرفاً حرفاً لكل الكلمات التى
يريدون التعرف على معناها ورجع ذلك إلى أنهم تعلموا القراءة بهذه الطريقة
فى بداية الأمر .

إن عنداً كبيراً من الأطفال يجدون صعوبة في التعرف على معاني الكلمات لأنهم اعتمدوا على أسلوب واحد في محاولة التعرف عليها أو لأنهم لا يستخدمون أكثر هذه الأساليب فعالية . فثلاً قد يعتادون على البحث في الكلمة الكبيرة على الكلمات الصغيرة التي تتكون منها . إن هذا الأسلوب قد يكون مفيداً في التعرف على معاني الكلمات المركبة أو الكلمات المشتقة من كلمات أخرى ولكنه لا يفيد في معرفة معاني كلمات أخرى كثيرة . فثلاً لن يستفيد الطفل إذا هو وجد كلمة « ورق » كجزء من كلمة « زورق » أو إذا قسم كلمة اختارت إلى الأجزاء الثلاثة الآتية أخذ / ارات ولهذا فمن الواجب أن يتلرب الطفل على استخدام أساليب متنوعة مرنة لمعالجة الكلمات التي يريد قراءتها . كما يجب أن تتم عملية التلريب بأن يقوم الطفل بقراءة الكلمة بانتظام من أولها إلى آخرها .

٢ - الأخطاء الكثيرة في إدراك الكلمات :

هناك بعض الأطفال تختلف المصاعب التي يواجهونها في إدراك الكلمات عن تلك الصعوبات التي ذكرناها آنفاً . إنهم يقعون دائماً في خطأ بعينه سرعان ما يمكننا تشخيصه . ويضيف المشتغلون بالقراءة هذه الأخطاء وتصنيفات مختلفة وأرى أن أفضل ما تسمى به هو «أخطاء إدراك الكلمات» وغالباً ما تستند هذه التصنيفات على مكان الخطأ من الكلمة المقروءة . فمثلاً قد يخطئ الطفل مراراً وتكراراً في قراءة الجزء الأول من الكلمة وقد يقرأ كلمة فرد على أنها قرد . وقد تتركز أخطاء طفل آخر عند منتصف الكلمات فقد يقرأ كلمة ثمين على ثمن وقد تكثر أخطاء طفل ثالث بصورة ملحوظة عند قراءته أو آخر الكلمات فقد يقرأ مسعد على أنها سعر .

توجد هذه الأخطاء في كثير من الأحيان إلى أن الطفل اعتاد أن يهمل هذا الجزء من الكلمة الذي يخطئ فيه . ويمكن تصنيف أخطاء إدراك

الكلمات هذه إلى أخطاء مبدئية وأخطاء وسطية وأخطاء أخرية . كما أن الطفل قد يخطئ في ترتيب أجزاء الكلمة وبذلك يقع في أخطاء يمكن تسميتها بالأخطاء الانجهاية أو المكانية

Oriental errors

ويمكن تشخيص هذه الأخطاء جميعاً بطريقتين :

أولاً : يمكن جمع عينة من أخطاء النطق التي يقع فيها الطفل ثم تصنيفها .

ثانياً : يمكن معرفة نوع هذه الأخطاء بإعطاء الطفل اختبار تكون إجابته بالاختيار من متعدد وتكون الكلمات التي يختار الطفل منها الكلمة الصحيحة مختارة بصورة معينة بحيث تمثل أنواع الأخطاء المختلفة وبذلك يعرف المعالج نوع الخطأ . ويستخدم اختبارات جيتسي ماكيلوب (١) الطريقة الأولى بينما تستخدم اختبارات بوند - بالو - هويت (٢) الطريقة الثانية . ويمكن للشخص المعالج أن يقوم كذلك بجمع مجموعة من الأخطاء ليقوم بتصنيفها إلى الأنواع المختلفة دون الرجوع إلى هذه الاختبارات ولكن وجه العيب في هذه الطريقة أن الباحث لا يمكنه معرفة عدد الاحتمالات الموجودة في العينة التي يأخذها ولا يمكنه أيضاً معرفة مدى تردد خطأ بعينه :

وتدل أخطاء البداية - أي الأخطاء التي يقع فيها الطفل عند قراءته أول الكلمات - على أنه همل ملاحظة بداية الكلمات بدقة عندما يقرأها فهو قد يخطئ في نطق كلمة آله وينطقها له أو كلمة سرور فينطقها سور .

Gates-Mckillop Diagnostic tests.

(١)

Bond-Balow-Hoyt Silent Reading diagnostic tests.

(٢)

وهناك نوع آخر من أخطاء البداية كأن يخطئ في نطق كلمة تلد فينطقها بلد أو كلمة ابن فينطقها أين .

وتشابه الإجراءات العلاجية لأخطاء البداية مع تلك الإجراءات المستخدمة في تحسين التمييز البصري للكلمات ومعرفة العناصر الأولى التي تتكون الكلمة منها . والفرق هو في مدى التركيز في التدريب . فبالنسبة للطفل الذي يقع في أخطاء عديدة عندما ينطق أوائل الكلمات يجب أن يهتم التدريب بأن يركز الطفل اهتمامه بصورة مباشرة ومنتظمة على العناصر التي تتكون منها بداية الكلمات . وأن تشجيع الطفل على عمل قاموس أو معجم مصور خاص به يجعله مضطراً إلى النظر بانتظام لأوائل الكلمات . كما أن التمارين الخاصة بترتيب الكلمات ترتيباً أبجدياً ستجعله يعطي اهتماماً أكبر لبداية الكلمات ويمكننا كذلك أن نعطي بعض الصور المعنونة ونطلب منه ترتيبها . ومن الواجب أن نعرف الطفل بطبيعة خطئه والفرق بين نطقه للكلمة والطريقة التي هي مكتوبة بها . مثال ذلك أنه إذا نطق كلمة نار على أنها فار يجب أن نقول له أنه قد نطق بالكلمة بصورة صحيحة تقريباً ولكن عليه أن يهتم أكثر ببداية الكلمة . وعلينا أن نواصل تشجيعه بهذه الصورة . كما أن مختلف التمرينات التي يتدرب الطفل على التعرف على البدايات المركبة المكونة من حرفين ممنزجين أو أكثر تساعد الطفل على التغلب على ما اعتاده من إهمال بداية الكلمات . والتمرينات التالية ذات فائدة أيضاً :

١ - أسئلة الاختيار من متعدد بحيث يقوم الطفل فيها بالتمييز بين العناصر التي تتكون منها أوائل الكلمات .

ثوبه

١ - يرتدى الرجل نسوره

(م ٢٦ - الصف في القراءة)

يومه

بسرعة

٢ - جرى الكلب سرعة

تسعة

٢ - تمرينات التقسيم والترتيب التي تركز على تمييز الأصوات التي تبدأ بها الكلمات ومعاني هذه الكلمات مثل :

(أ) لبحث عن الكلمات التي تبدأ بالحرفين « سل » في الكلمات التالية :

سلام - سالم - سلاحف

ساحر - سلاطين - سيارة .

سلاسل - سكر - سماء

٣ - تمرينات الاختيار من متعدد التي تذكر فيها التركيبات الحرفية الموجودة في بداية الكلمة مثل :

يعمل سمير في (ورقة - وردة - ورشة)

أما بالنسبة للأخطاء الوسطية - أي التي تقع عند نطق أواسط الكلمات فهي نتيجة عدم الدقة الكافية في فحص الكلمات . ويرجع سبب ذلك إلى عاملين .

أولهما : أن الطفل قد يسرع في فحص الكلمات غير المألوفة له مما يجعله يهمل أواسطها .

لثانيهما : قد يكون خطأه راجعاً إلى معرفة محدودة بحركات المد الطويلة والقصيرة . ولعلنا فقد تكون التمرينات الخاصة بالتدريب على

هذه الحركات ذات فائدة في هـلما الخيال . كما أن الوسائل التي تشجع الطفل على فحص الكلمات بصورة منتظمة سوف تساعد على التغلب على إهمال أو اسط الكلمات وقد يكون من المفيد أيضاً أن نطلب من الطفل كتابة بعض الكلمات التي تشكل صعوبة له أو أن نطلب منه تتبع الحروف التي تتكون منها الكلمة . كما أن إستخدام الطفل لسياق العبارة يجعله مثلاً لا يقرأ كلمة الأعلام على أنها الأقلام في الجملة ترفرف الأعلام في الأعياد دون أن يعيد قراءة الجملة ليعرف موضع الخطأ بها . ويجب أن نخبر الطفل لماذا يكون من الضروري عليه أن يفحص أو اسط الكلمة فحسباً أكثر دقة ، وكذلك الفرق بين الكلمة التي نطقها والكلمة المطبوعة . كما أن تمرينات الاختيار من متعدد مفيدة في علاج هذه الصعوبة لأنها تضطر الطفل إلى التمييز بين الحروف الوسطى في الكلمات مثل :

١ - ارفعت الكرة في : الماء - الهواء - الماء .

٢ - ارفعت الطائرة إلى : أسفل - أعلم - أعلى .

وأخطاء النهاية - أي التي تحدث في نطق أو آخر أو نهاية الكلمات هي أخطاء كثيرة الحدوث . ونسبة وقوع القراء الجيدين في هذه الأخطاء أكبر من نسبة وقوع القراء الضعاف في القراءة . وقد يؤدي مزيد الاهتمام بأواخر الكلمات إلى إهمال حروف البداية الهامة في الكلمة كما قد يؤدي إلى نطق الكلمة معكوسة أو إلى غير ذلك من الأخطاء الخاصة بمواضع الحروف .

ويبدأ القارئ الجيد قراءة الكلمة غير المألوفة من بدايتها ثم يواصل قراءتها بانتظام من اليمين إلى اليسار حتى ينتهي من فحصها . وتساعد التمرينات المستخدمة في تعليم معاني نهايات الكلمات والحروف التي تضاف إلى آخر الكلمات في القضاء على الأخطاء في قراءة أواخر الكلمات .

وعندما تستخدم هذه التمرينات سياق العبارة يصبح من الضروري على الطفل أن يميز بدايات الكلمات وأواخرها. وهناك تمرينات يستخدمها المعلمون ولكن لها بعض الأضرار. وأعني بها التمرينات التي يطلب المعلم فيها من التلميذ البحث في قائمة من الكلمات عن تلك الكلمات التي تنتمي إلى مجموعة معينة - كأن تطلب من الطفل البحث عن الكلمات دون أن يستخدم المعنى كوسيلة للتمييز. إن مثل هذه التمرينات مضرّة إذ أن التلميذ يختار الكلمات بمقتضى نهاياتها وحدها دون إدراك معانيها. وهذا ما يجعل الطفل يهمل بداية الكلمات كما يشجعه على عدم فحص الكلمة بترتيب منتظم من اليمين إلى اليسار. وهناك تحذير آخر هو تجنب التركيز على أن ينطق التلاميذ بنهايات الكلمات نطقاً صحيحاً إذا كانوا يفهمون معاني هذه الكلمات وكان هذا النطق الخاطئ راجعاً إلى طبيعة عملية مختلفة في النطق.

ومن التمرينات التي يمكن إستخدامها بإطمئنان ما يلي :

١ - أكل الكلمة بحيث تكون متبعية بنفس نهاية كلمة «كرة».

وقف المصفور على : (الورد - نمر - الشجرة)

٢ - إبحث عن الكلمة التي تنتهي بنفس نهاية دجاجة .

والتي تحب أن تلعب بها (ثلاجة - شجاعة - دراجة)

أما الأخطاء المكانية - أي المتعلقة بأماكن الحروف في الكلمة فهي من أصعب الأخطاء الإدراكية التي يقوم بها القراء المعاقون . وسوف نناقش في الفصل التالي كافة أنواع الأخطاء المكانية التي يعاني منها القارئ شديداً الإعاقة :

٣ - الإصراف في تحليل الكلمة :

إن القارئ المسرف في تحليل الكلمة هو نتيجة التكبير باتباع تعليمات مفصلة للتعرف على أصوات الكلمات بنطقها شفهاً حرفاً حرفاً . أو قد يكون نتيجة التركيز بصورة كبيرة على أساليب التعرف على الكلمات إذ أن هذا التركيز

المسرف قد ينجم عنه فقدان التوازن بين امتلاك الطفل لخصيلة من الكلمات البصرية - أى الكلمات التى يتعرف عليها بمجرد النظر إليها وبين قيامه بتحليل الكلمات . ومن هنا فإننا نجد الطفل يخفق فى الحصول على مجموعة من الكلمات البصرية و يلجأ دائماً إلى معالجة الكلمات حرفاً حرفاً أو أن يعتاد على القيام بهذه العملية التحليلية لكافة الكلمات حتى وإن كانت من الكلمات البصرية التى يمكنه أن يتعرف عليها بمجرد النظر . ومن الأسباب الأخرى التى ينجم عنها إعتياد الطفل القيام بالتحليل المسرف للكلمات استخدام التمارين المصطنعة المتكلفة أو الجزئية للتعرف على الكلمات والإسراف فى إعطاء تعليقات خاصة بنطق الكلمات حرفاً حرفاً أو ما إلى ذلك من الوسائل التى تشجع معالجة الكلمات جزءاً جزءاً . وهناك سبب رابع وهو إرهاق الطفل بعبء كبير من المفردات اللغوية نتيجة عدم استخدام كتاب قراءة أساسى تقدم فيه المفردات الجديدة بأسلوب منظم .

والإسراف فى التحليل يكون على صورتين :

إحدهما : أن يلجأ الطفل إلى تحليل الكلمات التى يمكنه أن يعرفها بمجرد النظر إليها . ولا تقتصر هذه الطريقة على كونها بطيئة وعلى إعاقتها لعملية الفهم بل قد تؤدى كذلك إلى وقوع الطفل فى أخطاء لا داعى لها فى التعرف على الكلمات . أن بعض الأطفال تتمكن منهم هذه العادة الخاصة بتحليل الكلمات بدرجة تجعلهم يقعون فى أخطاء كثيرة إذا أعطيناهم قائمة من الكلمات ومنحناهم فسحة من الوقت للتعرف عليها . وتكون أخطاؤهم فى هذه الحالة أكثر مما لو عرضنا عليهم هذه الكلمات بسرعة كبيرة فى بطاقات مستخدمين الفانوس السحري مثلاً مضطرين إياهم أن يقرأوا هذه الكلمات بمجرد النظر إليها دون اللجوء إلى التحليل . ويجب أن نتذكر دائماً أن علينا أن نجعل أساليب التعرف على الكلمات متأصلة لدى الطفل إلى الدرجة التى تجعل الطفل يتعرف على الكلمة دون أن يلجأ إلى دراسة تفصيلية لها وأن يعرف على الكلمات المألوفة لديه مهما كانت الصورة التى جاءت بها هذه الكلمات . ولا يلجأ إلى عملية التحليل - التى تأخذ جزءاً كبيراً من وقته - إلا إذا واجه

كلمات لم يسبق له التعرف عليها . والقارىء الجيد هو الذى لا يفحص الكلمة إلا بالقدر الذى يكتفيه للتعرف عليها . أما القارىء غير الجيد الذى يسرف فى عملية التحليل فهو على عكس ذلك . أنه يعتبر الكلمات كلها كلمات غير مألوفة . فيقوم بتحليلها تفصيلاً—ويجزئها إلى عناصر ويطبق ما سبق أن عرفه عن هذه العناصر ثم يقوم بتجميع هذه العناصر ليكون منها كلمة . وأخيراً يدرك أن هذه الكلمة هى إحدى الكلمات المألوفة له والتي كان يوسعه أن يقرأها دون أن يلجأ إلى كل هذه العمليات—أن هذا الأسلوب ضار بكل من الطلاقة فى القراءة وفهم المعنى لأن الطفل يكون منهمكاً كل الإنهماك فى تحليل الكلمات التى يعرفها حتى أنه لا يجد متسعاً من الوقت لفهم سياق العبارة . أنه يستغرق وقتاً كبيراً فى إدراك هذه الكلمات لدرجة تجعله غير قادر على تجميعها ليكون منها معنى شاملاً . وهكذا يحدث تأثير سلبي على كل من قدرته على الفهم وسرعته فى قراءة مادة متصلة .

وثانيتهما : أى الصورة الثانية من القراء المعاقين الذين يسرفون فى التحليل هم أولئك الذين يقومون بتجزئة الكلمة إلى أجزاء أكبر من اللازم ، فبدلاً من استخدام العناصر الكبيرة المكونة للكلمة نجدهم غالباً ما يلجأون إلى محاولة نطق الحروف حرفاً حرفاً . أن هذه العادة غير مجدية وكثيراً ما تكون مربكة لأن قراءة الكلمة حرفاً حرفاً غالباً ما يحول دون فهم الكلمة بوجه عام . ولنلق نظرة على كلمت الجملة السابقة مثلاً ولنحاول أن نقرأ حروف الكلمات حرفاً حرفاً ثم نجتمعها لتكون منها كلمات . إن الكلمات التى يمكننا أن نذكرها بهذه الطريقة كلمات قليلة : وحتى هذه الكلمات القليلة سوف تستغرق وقتاً كبيراً فى قراءتها . ومن الغباء مثلاً بالنسبة للطفل الذى يعرف كلمة « يتحدث » أن يحاول قراءة كلمة « يتحدثون » حرفاً حرفاً — ومع هذا فإن عدداً كبيراً من القراء المعاقين المسرفين فى التحليل يقومون بذلك . ومن الخطأ الكبير بالنسبة للطفل الذى يعرف مقطع « ية » الموجود فى كلمة « مصرية » أن يحاول قراءة الكلمة

حرفاً حرفاً . ومع ذلك فإن الكثير من الأطفال الذين اعتادوا القراءة حرفاً حرفاً يعملون ذلك . ولا يعنى هذا أن هؤلاء الأطفال لم يكونوا فى حاجة إلى تدريب مكثف من هذا النوع بل يعنى أنه من الواجب على من يقومون بالعلاج أن يوصلوا نوعاً من التوازن فى أساليب تعليمهم للتعرف على الكلمات .

وقد يلعب بعض الأطفال الذين يسرفون فى التحليل إلى حد أن يحاولوا التعرف على الكلمات عن طريق الهجاء . إنهم يحاولون أن يتذكروا كل كلمة جديدة بأن ينهجوها . مثلاً إذا واجهوا كلمة « حصان » وكانوا لا يعرفون معناها فأنهم يحاولون حفظها بأن ينطقوا بكل حرف من حروفها أنه من المستحيل بالنسبة للطفل أن يتذكر كل الكلمات التى يحاول حفظها بأن يقوم بذكر الحروف التى تتركب منها هذه الكلمة متتابعة . فمثلاً إذا رأى الطفل كلمة « حصان » ولم يعرف معناها وطلب منه أن يقوم بقراءتها فإنه يقول : « حاء » « كسرة » « حى » - « صاد » « فتحة صا » - « نون سكون ان » - « حصان » . أن هذا الأسلوب فى التعرف على الكلمات يضر أبلغ الضرر بنمو القدرة على القراءة - وهو نتاج عاملين : أولهما أن هذا الطفل قد سبق تعليمه القراءة بالطريقة الهجائية أو الإبجدية التى يتعلم بمقتضاها أسماء الحروف ثم يتوقع منه بعد ذلك أن يتعرف على الكلمات عن طريق تهجيها .

والسبب الثانى هو أن هذا الطفل قد طلب منه أن يهتم بهجاء الكلمة فى وقت مبكر أكثر مما ينبغى . كيف نكتشف ما إذا كان القارئ المعاق يسرف فى تحليل الكلمات ؟ يمكن معرفة ذلك بدراسة مدى قدرته فى اختبارات التعرف على الكلمات وقد تكون هذه الاختبارات محددة الوقت أو غير محددة الوقت . كما يمكن اكتشاف قدرته أيضاً بأن نطلب منه - عندما يواجه صعوبة فى نطق كلمة ما - أن ينطق بصوت عال بالأسلوب الذى يستخدمه فى التعرف عليها . وهناك طريقة

ثالثة وهى أن نلاحظ الأطفال الذين يأخذون درجة عالية فى إختبارات التعرف على مقاطع الكلمات ومع ذلك يأخذون درجة ضعيفة فى إختبارات التعرف على الكلمات كاملة . كما أن هؤلاء الأطفال المعاقين غالباً ما يكونون بطيئين فى قراءتهم وضعفاء فى قدرتهم على الفهم . ولكنى نعالج الأطفال الذين يقومون بتحليل الكلمات رغم معرفتهم لها بصرياً يجب أن نعطيهم مزيداً من التدريب على التمرينات التى سبق ذكرها الخاصة بزيادة عدد الكلمات البصرية التى يمكن إدراكها بمجرد النظر إليها وتدريبهم على ربط الكلمة بالمعنى وإستخدام مؤشرات المعنى بصورة فعالة . ويمكن كذلك عرض الكلمات عليهم بسرعة مستخدمين الفانوس السحري أو السبورة الضوئية أو عرض البطاقات التى تحتوى على الكلمات عرضاً سريعاً عليهم . أنه من الواجب إستخدام كل هذه الأساليب لتجعل الطفل يهتم بأساليب أخرى للتعرف على الكلمات غير تلك الأساليب التى اعتادها . وبما يساعد كذلك فى التغلب على اتجاه الطفل نحو الإصراف فى التحليل أن نعطي مادة قرائية ليست بها كلمات صعبة مسهلين بذلك أن يعتاد على القراءة السريعة كأن نطلب منه مثلاً أن يقرأ الفقرة ليفهم معناها العام أو أن يقرأها بسرعة باحثاً عن معلومة معينة أو للتنبؤ بما قد يحدث — كل هذا قد يساعده فى التغلب على نزعه إلى الإصراف فى التحليل . والطفل المسرف فى التحليل والذى يقيم الكلمة إلى جزئيات صغيرة فى حاجة إلى تدريب على استخدام المقاطع الكبيرة فى الكلمة وبلتلك نوجه اهتمامه نحو المقاطع لا مجرد الحروف . كما نوجه اهتمامه نحو التعرف على الجزء الرئيسى بالكلمة وعلى المقاطع التى أضيفت فى أولها أو فى آخرها وهكذا يجب أن نهم فى عملنا العلاجي بتدريب الطفل على التحليل النظرى الفعال الذى يجعل الطفل يقسم الكلمة إلى عناصر كبيرة فعالة . وعلاوة على ذلك يجب علينا أن نؤكد أن قيام الطفل بممارسة القراءة المستفيضة لمادة قرائية سهلة سوف يفيد الطفل الذى يميل إلى التحليل الدقيق للكلمات .

المعرفة المخبوءة بالعناصر المكونة للكلمة

على الطفل الذى يريد أن يصبح قارئاً متصفاً بالكفاءة والطلاقة والاعتماد على النفس أن ينمى لديه معرفة واسعة بالعناصر المختلفة للكلمات ولا يمكن للطفل أن يكون ماهراً فى التحليل أو التمييز البصرى للكلمات إلا إذا عرف ما تدل عليه هذه الأجزاء . فمثلاً إذا قام الطفل بتقسيم كلمة « موجود » بصرياً إلى مقطعين هما (مو) ، (جود) دون أن يعرف نطق هذين المقطعين فإن هذا التقسيم لن يفيد شيئاً . ولعلنا فالطفل فى حاجة إلى معرفة عدد كبير من هذه الأجزاء أو العناصر التى تتكون منها الكلمات . وكلما زاد عدد العناصر التى يمكنه التعرف عليها واستخدمها فى التعرف على الكلمات كانت قراءته أكثر طلاقة وكان هو أكثر فهماً لما يقرأ . وكلما زاد استخدامه لمؤشرات السياق ومؤشرات المعنى قلت حاجته إلى تحليل الكلمات . وغالباً ما يكون من الضروري بالنسبة للطفل أن يقسم الكلمة إلى أجزاء صغيرة حتى يمكنه أن يتعرف عليها . ولن يكون عمله هذا مجدياً إذا لم يكن ملماً بهذه العناصر الصغيرة للكلمة ولعلنا فمن الواجب أن يعرف الطفل عدداً كبيراً من عناصر الكلمة سواء أكانت هذه العناصر صوتية أو تركيبية أو بصرية .

وفى وسع القائم بتشخيص نواحى التأخر فى القراءة أن يستخدم أساليب عدة لمعرفة ما إذا كان الطفل يعانى من قصور فى معرفته بعناصر الكلمة إن معظم الاختبارات التشخيصية للقراءة Diagnostic Reading Tests تستخدم أكثر هذه العناصر الصوتية والتركيبية والبصرية للكلمة فائدة . وإذا أظهر الطفل ضعفاً فى الإجابة على الأسئلة الخاصة بعناصر الكلمة فعلياً أن تقارن بين إجابته على هذا النوع من الأسئلة وبين إجابته على اختبار القراءة بوجه عام . وتمكننا هذه المقارنة من معرفة ما إذا كان لديه قصور فى عدد العناصر المألوفة له . وهناك وسيلة أخرى لمعرفة هذا

الضعف وذلك عندما يجد الطفل صعوبة في الربط بين عناصر الكلمة وطريقة نطق هذه العناصر في محاولته النطق بالكلمات كاملة . وإذا كان الطفل يستخدم أسلوباً صحيحاً في التحليل أو التمييز البصرى للكلمة ولكنه لا يعرف أصوات الحروف أو كيفية النطق بالمقاطع الشائعة للكلمات وهى التى يطلق عليها العناصر البصرية للكلمة Visual elements فإن هذا يعنى أن معرفته بأجزاء الكلمات معرفة محدودة . وإذا بدا أنه قادر على تقسيم الكلمة إلى مقاطع لكنه لم يتمكن من نطق عدد كبير من هذه المقاطع دل ذلك على أن معرفته بالأجزاء الهامة للكلمة محدودة ومن الواجب أن يعطى تدريبات علاجية لزيادة معرفته بهذه الأجزاء الشائعة للكلمة وكيفية النطق بها والتعرف عليها بصرياً .

عندما يقوم المدرس أو أخصائى العلاج في القراءة بتوجيه نظر الطفل إلى أوجه الشبه بين كلمة جديدة وأخرى يعرفها الطفل فإنه يكون بذلك قد أعطى الطفل معلومات عن العناصر التى تتكون منها الكلمة . ويتضمن كتاب أو دليل المعلم الذى يصاحب كتب القراءة الأساسية توجيهات عديدة للمعلمين خاصة بالأسلوب الذى يستخدمونه عند إعطاء التلميذ مفردات جديدة قبل أن يقوم بقراءة مختارات معينة . وعند تقديم كلمة جديدة يجب على المعلم ألا يوضح معناها فحسب بل عليه أيضاً أن يرى الطفل أفضل طريقة التحليل أو التمييز البصرى لها وعلى المعلم إذا اقتضى الأمر أن يقارن بينها وبين كلمات أخرى يعرفها الطفل وتحتوى على نفس العناصر التى قد تسبب شيئاً من الصعوبة للطفل عند قراءتها . فإذا كانت الكلمة الجديدة هى كلمة أخوها مثلاً فقد يقول المعلم للطفل أن لهذه الكلمة نفس البداية التى تبدأ بها كلمة أخى وأنها تنتهى بنفس نهاية كلمة « كتابها » وقد يكتب هذه الكلمات الثلاث على السبورة . وقد يقول المدرس أيضاً أن هذه الكلمة أى كلمة (أخوها) تدل على رابطة قرابة قوية . وهكذا يكون المعلم قد أعطى الطفل فكرة عن الطريقة التى تنطق بها (أخو) (ها)

وفي كتاب أو دليل المعلم المصاحب لكتاب القراءة الأساسية كثير من التمرينات التي تستهدف التدريب المباشر على نطق عناصر الكلمات. وهذه التمرينات مفيدة للطفل الذي يعاني ضعفاً في هذا المجال. لأن المفردات الأساسية في كتب القراءة هذه محدودة. ويضع مؤلفو الكتب في حسابهم الكلمات التي سبق أن تعلمها الطفل. وهم يستخدمون الكلمات المألوفة للطفل في تعليم عناصر الكلمات الجديدة. ويقوم هؤلاء المؤلفون بتسجيل كافة العناصر التي يقومون بتعليمها للطفل بحيث ينمّن معرفته بها تدريجياً ويدعون هذه المعرفة تدعماً كبيراً حتى يتأكلوا من معرفة الطفل لها. ونحن نوصي بأن يعطى الطفل ذو المعرفة المحدودة بعناصر الكلمات تدريبات من كتب القراءة الأساسية هذه في مستوى الصعوبة المناسب للطفل. وعلى المدرس أن يركز على الكلمات الجديدة وأن يهتم بعد كل قطعة يقرأها الطفل بالتمرينات الخاصة بالتعرف على الكلمات كما أنه من الواجب الاستفادة إلى أقصى حد من تمرينات التعرف على الكلمات الموجودة في كتاب التمارينات أو الواجبات المنزلية المصاحب لكتاب القراءة الأساسي.

وإذا احتاج المدرس المعالج إلى تمرينات إضافية ففي وسعه أن يستخدم في علاجه الكلمات التي قد تشكل صعوبة للطفل أو توضح عنصراً هاماً من عناصر الكلمات. وعليه أن يقدم هذه الكلمات باعتبارها كلمات جديدة كما اقترحنا ذلك في الفصل الثامن الخاص بتدريس قطعة قراءة مختارة.

وهناك بعض المعلمين المعالجين الذين يقولون إنهم قد حققوا نجاحاً في هذا المجال باستخدام بعض الأساليب اللغوية مثل تلك التي يوصي بها « فريز » Fries و « بلومفيلد » Bloomfield و « بارنهارت » Barnhart (٧). كما أن المواد المبرمجة التي تستخدم مفردات ذات تنظيم لغوي محدد مثل سلسلة « القراءة المبرمجة » Programmed Reading قد أثبتت فعاليتها في

تدريب الأطفال الذين يعانون بدرجة كبيرة من الربط بين الرمز المكتوب وصوته .

إن كل هذه التمرينات المذكورة أعلاه ذات فائدة في التدريب على التعرف على العناصر البصرية والصوتية والتركيبية للكلمات . وإليك فيما يلي بعض التمرينات التي يمكن استخدامها لتعزيز معرفة الطفل بهذه العناصر ومن الواجب أن تكون الكلمات المستخدمة في هذه التمرينات من بين الكلمات التي صادفها الطفل في كتاب القراءة أو التي سوف يصادفها في المستقبل القريب .

أولاً : تمرينات للتدريب على الحروف الأولى من الكلمات :

(أ) انطق كلمة (كامل) و (كمال) . ضع خطاً تحت الكلمات التي تبدأ نفس بداية (كامل) و (كمال) .

كلب - كاتب - كماشة

كان - كلام - كتاب

كانت - كرمي - كم

(ب) كون كلمة تعني شيئاً تأكله - وذلك بأن تضع مكان النقط الحرف الأول الذي تختاره من أوائل الكلمات المكتوبة مقابلها على اليمين كما هو مبين بالنسبة للكلمة الأولى :

ز	ر	ع	ف	ل	ل	ب	ل
ف	ت	ح	ج	ب	ز	ح	ف
ي	د	م	ح	م	ش	و	ز

(ج) أكتب في مكان النقط الحرف الأول المناسب من الكلمة التي تختارها من بين الكلمات الثلاث المكتوبة تحت الجملة .

١- الأرنب . . . سرع من البطة

ولد - لعبة - أبيض

٢- اشترى أبى . . . يارة جديدة

شمس - سماء - حصان

(د) ا رسم خطأ لتبين أى الكلمات تبدأ بنفس الصوت الذى تبدأ به الكلمة التى تعبر عنها الصورة كما هو مبين :

كتكوت

شارع

ولد

نجار

صورة كلب كمال

شمعة

صورة شجرة

كلام

صورة

قلم

شمس

كبير

شاطر

ثانياً : تمرينات للتدريب على المقاطع الموجودة فى أوائل الكلمات .

(أ) اكتب مكان النقط الكلمة المناسبة من بين الكلمات الثلاث تحت الجملة التى تبدأ بنفس المقطع الذى تبدأ به الكلمة التى تحته خط :

١- هلم حمار وهذا . . .

(غزال - ثعبان - حصان)

٢- على الشجرة عش . . .

(طائر - عصفور - صقر)

٣- فى حديقة الحيوان . . . كبير

(نمر - قرد - فيل)

(ب) ضع خطأً تحت الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت الذي تبدأ به الكلمة التي تلي على الصورة .

صالم	قطعة		
طائر	طائر	صورة طائر	صورة قطار
واسع	قطعة		
طارق	وردة		

(ج) ضع خطأً تحت الكلمة الصحيحة ويجب أن تبدأ هذه الكلمة بنفس صوت الحروف التي تبدأ به الكلمة الرئيسية .

١ - شمس

شعر
رجل
أذن سعاد طويل

٢ - وقت

بنت
ولد
أخت
عادل . . . ذكي

٣ - أخ

عادل
عمي
أبي
أحضر لي . . . هدية

٤ - فرس

قط

٥ - يعوم السمك في . . ماء

إناء - أمير - البنت

(ب) ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة . يجب أن تبدأ هذه الكلمة بنفس الصوت الذي تبدأ به الكلمة الرئيسية .

١ - الولد

أرنب

أرض

القار

القط أكبر من

٢ - ساعة

صاير

سعاد

سامية

مريم أصغر من

٣ - كبش

عريض

واسع

كبير

نسكن في شارع

رابعاً : تمرينات للتدريب على أصوات الحروف المتحركة :

(أ) تنطق الحروف المتحركة أ ، و ، ي في صور متعددة وفيما يلي كلمات بها هذه الحروف طويلة المد في نطقها .

أكتب بعد كل كلمة حرف المد الذي ينطق بصورة طويلة . ثم استخدم الكلمة بعد ذلك في جملة :

فيل - كوب - كتاب

نار - عيد - فريد

عود - باب - تقود

وجه نظر الطفل إلى أن كل كلمة من هذه الكلمات تحتوي على حركة مد طويلة في وسط الكلمة - وأن هذا يجعل حركة المد تنطق طويلة . ويمكنك أن تقول للطفل إن هذه الكلمات يختلف فيها الأمر عن الكلمات الآتية :

ثوب - عين - سأل

(ب) أكتب حركة المد التي تنطق طويلاً بعد كل كلمة ثم استخدم الكلمة في جملة :

سعاد - كبير

جميل - مسعود

نقود - كامل

وضح للطفل أنه يحدث في حالات كثيرة أن تكون حركة المد قصيرة ويجب تمييزها عن حركة المد الطويلة بأن نطقها لا يستغرق وقتاً طويلاً للملك مثل :

كتب - لعب - عمر - جرس - فهم

(ج) ضع الكلمة المناسبة في الفراغ - إنها يجب أن تحتوي على حركة مد قصيرة :

١ - جرى الكلب وراء الـ . . . (قط - يد - قلم)

(٢٧ - الصف في القراءة)

ويمكن استخدام تمرينات أخرى لتدريب الطفل على الاستعانة بمؤشرات المعنى إذ أن مؤشرات المعنى وحدها هي التي تساعد الطفل على معرفة ما إذا كان حرف العلة في الكلمة الجديدة ينطق طويلاً أم قصيراً .

مخامساً : تمرينات لتعليم نطق الحروف المرفقة بالمفخمة (المفخمة)

(أ) عندما ينطق حرف (د) المرفق يجب أن يميزه عن حرف (قد) المفخم وكذلك بالنسبة لحرف ص ، ص ، ت ، ط ، ز ، ذ ، ص ، ث يمكن للمعلم أن يأتي بتمرينات تتضمن كلمات مكونة من هذه الحروف ليُدرّب التلميذ على النطق الصحيح لها والتمييز بينها .

سادساً : تمرينات للتدريب على النهايات الصحيحة للكلمات باستخدام مؤشرات المعنى :

١ — ضع خطاً تحت الكلمة الصحيحة :

شرب

البن

سعاد

شربت

خرج

من المدرسة

٢ — عادل وسعاد

خرجا

يجب

الموز

٣ — القرد

نحب

سابعاً : تمرينات للتدريب على المقاطع الشائعة للكلمات باستخدام مؤشرات المعنى .

(أ) ضع الكلمة المناسبة في الفراغ علماً بأن آخر هذه الكلمة يشابه في نقطة آخر الكلمة المكتوبة أعلى الجملة :

١ - سلام

خرج عادل مع ...

خالد - والد - سلم

٢ - نيل

هنا ... كبير

عيد - فيل - صغير

(ب) حاول أن تذكر أكبر عدد من الكلمات التي يكون آخرها مشابها في النطق للكلمات الآتية ثم استخدم كل كلمة منها في جملة :
عود - فيل - ولد - عيد - بلد ومن الواجب بالنسبة للتعريظات التي تستهدف تدريب الطفل على معرفة العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات أن تكون هذه الكلمات مستخدمة في جمل . أن هذا أفضل من إستخدامها منفردة إذ يحدث في كثير من الأحيان ألا يترك الشخص الصوت الحقيقي لمقطع ما إلا عند استخدام الكلمة في جملة . فمثلا لا يمكن معرفة صوت حرف العلة في كلمة « قضى » إلا إذا كانت هذه الكلمة مستخدمة في جملة . هذا فضلا عن أن استخدام هذه الكلمات في جمل يزيد من سرعة التعرف على أجزاء الكلمة التي يراد التدريب عليها كما أن ذلك يعطى الطفل فرصة مباشرة مستقلة لمعرفة ما إذا كانت قراءته ذات معنى أم لا وهناك بعض الوسائل المعينة المستخدمة في زيادة معرفة الطفل بأجزاء الكلمات . ولكن يجب إستخدام هذه الوسائل عند الحاجة فقط كما أن الكلمات التي يجرى التدريب عليها يجب أن تقرأ في سياق عبارة معينة حتى يمكن تثبيت معرفة هذه الأجزاء واستخدامها عند القراءة الحقيقية .

وفي أكثر الأحيان تكون هذه الوسائل مستقاة من تلك الوسائل التي استخدمها داريل Durrell (٦١) .

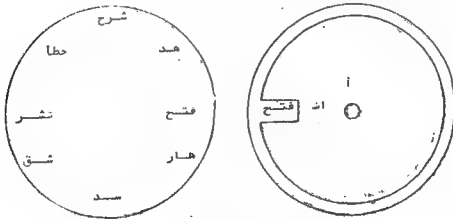
وهذه وسائل هي :

١ - قرص الكلمات

٢ - قصاصات الكلمات

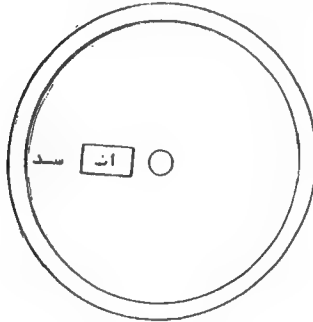
٣ - العرض السريع للكلمات

يمكن عمل عجلات الكلمات على النحو الآتي : أقطع قرصين من الورق على أن يكون نصف قطر أحدهما حوالى خمس بوصات والآخر أصغر بقليل . أكتب على القرص الكبير الكلمات مع حذف المقطع الأول منها على أن تبدأ هذه الكلمات جميعاً عند مسافة واحدة من مركز القرص - عند بوصة من المركز مثلاً ثم تتجه نحو محيط القرص وكأنها حوامل العجلة المتجهة من المركز إلى المحيط . لا تستخدم في القرص الواحد إلا الكلمات التي تبدأ بنفس المقطع مع حذف هذا المقطع . فإذا كان المقطع الأول في الكلمات مثلاً هو « انـ » استخدم كلمات مثل انفتح - انسد - أنهار - أنشر - أنطفأ - أنشئ - أنشرح - أنهد . ولا تكتب على القرص الكبير إلا الجزء الأخير من هذه الكلمات - كما هو مبين في شكل (٦) . أما القرص الصغير فاقطع فيه جزءاً بالمساحة المناسبة ليظهر أو آخر الكلمات المكتوبة في القرص الكبير كلمة . ثم أكتب المقطع الأول لهذه الكلمات على يمين الفتحة . أشبك القرصين عند المركز بمشبك مناسب على أن يكون القرص الصغير في أعلى . وعندما ندير القرص السفلى فإن المقطع المكتوب على القرص العلوى يأتى بجوار أحد النهايات المكتوبة في القرص السفلى مكوناً بذلك كلمة كاملة . (كما هو مبين في شكل ٦)



شكل رقم (٦)

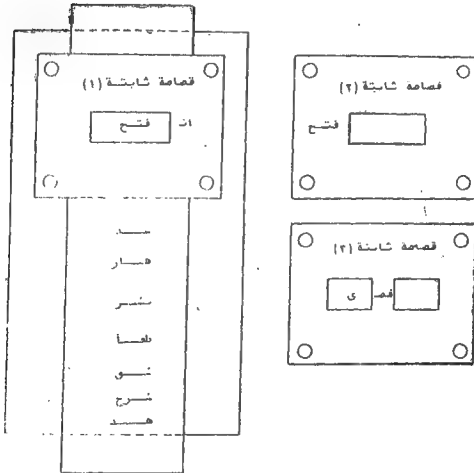
ويمكن إستخدام نفس الطريقة للتدريب على الأجزاء الأخرى من الكلمة. فمثلاً عند التدريب على نطق المقاطع الأخيرة مثل مقطع شد، سد، هد، يجرى شئ من التعديل في عجلة الكلمات بحيث يكتب المقطع النهائي في أيسر العجلة الصغيرة وتكون الفتحة هذه المرة إلى يمين المقطع كما هو مبين في الشكل ٧ وتكتب المقاطع الأولى على العجلة الكبيرة..



شكل رقم (٧)

ويمكن صنع قصاصات الكلمات بحيث ندرب الطفل المعاق قرائياً على التعرف على مختلف أجزاء الكلمة. ولهذا القصاصات ميزة على قروض الكلمات إذا أنها أسهل صنعا. فمن الممكن إستخدام قصاصتين من الورق المقوى لصنع هذه الوسيلة ، أحدهما ثابتة والأخرى متحركة طلوعا ونزولا كما هو مبين في الشكل ٨. ويمكن تغيير هاتين القصاصتين لإجراء تدريبات على مختلف أجزاء الكلمة. ونكتب على القصاصة الثابتة جزء الكلمة الذي نريد التدريب عليه. أما باقي الكلمة فيكتب في المكان المناسب بالقصاصات

المتحركة وعلى مسافات منتظمة . ومن الممكن تثبيت القصاصة الثابتة على ورقة من الكرتون كما هو واضح في الشكل ٨ - إذ من الممكن تغيير القصاصات الثابتة كما هو مبين في القصاصات ١ ، ٢ ، ٣



شكل رقم (٨) قصاصات الكلمات

وإذا نظرنا إلى القصاصة الثابتة (٢) للتدريب على الكلمات المنتهية بالجزء «فتح» وجدنا أنه من الممكن أن نكتب على القصاصة المتحركة ما يلي : ا- ب- ج- د- هـ- ز- ح- ط- ع- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- .

كما يمكن عمل تدريبات أخرى مماثلة يمكن للمعلم مع قليل من الجهد أن يبتكرها . ويمكن استخدام القصاصة الثابتة رقم ١ للتدريب على كافة الحروف أو المقاطع الهامة التي تأتي في بداية الكلمات . أما القصاصة الثابتة والمتحركة رقم (٢) فيمكن استخدامها للتدريب على مختلف المقاطع والحروف التي تأتي في نهاية الكلمة . وتستخدم القصاصة الثابتة والمتحركة رقم (٣) للتدريب على حروف العلة وحركات المد الطويلة والقصيرة . ومن الواجب أن تكون الكلمات المستخدمة في هذه التدريبات هي نفس الكلمات الموجودة في كتاب القراءة الأساسي للطفل أو من بين قوائم الكلمات الشائعة التي جمعها ديل Dale ودولش Dolch وجيتس Gates وثورنديك (١) * Thorndike ومن الممكن استخدام وسيلة القصاصات هذه لتصبح بمثابة وسيلة للعرض السريع للكلمات وذلك بأن تحرك القصاصة المتحركة إلى أعلى وإلى أسفل بسرعة معينة حتى تعرض على جناح السرعة الكلمة الجديدة التي يراد دراستها . أننا نوصي باستخدام هذه الوسيلة عندما يكون الطفل معتاداً على التمهّل الشديد في القراءة أو على تقسيم الكلمات إلى جزئيات صغيرة . كما يمكن استخدام هذه الوسيلة كذلك لتدريب الطفل على التعرف على الكلمات بصرياً وذلك بأن تكون هناك فتحة في القصاصة الثابتة دون أن تكون بها أية كتابات ويكون على القصاصة المتحركة مختلف الكلمات التي يراد تدريب الطفل عليها بصرياً . وفي هذه الحالة يجب أن تكتب هذه الكلمات على مسافات متباعدة في القصاصة المتحركة ويكون هناك خط أسود واضح بين كل كلمة وأخرى . وما على المدرس إلا أن يوقف القصاصة عند الخط الأسود ثم يقول للطفل « استعد » وبعدها يعرض الكلمة لمدة ثانية ثم ينتقل إلى الخط الأسود التالي وهكذا . وينطق الطفل بالكلمة التي رآها ثم ينتقل المدرس إلى الكلمة التالية .

* (١) هذا بالنسبة للغة الإنجليزية نظراً لعدم وجود مثل هذه القوائم باللغة العربية .
باستثناء بعض القوائم محدودة الاستخدام .

وعلى الرغم من أن هذه التدريبات قد تفيد الأطفال الذين يعانون من تخلف في إدراك أجزاء الكلمات إلا أنه من الأفضل تدريبهم على التعرف على هذه الأجزاء في إطار عبارة ذات سياق . ومن الأفضل كذلك أن تؤخذ هذه العبارات من كتاب أسامى للقراءة . ففي هذه الحالة يتعلم الطفل التعرف على هذه المقاطع في إطار عبارة ذات سياق كما يقوم أيضاً بمراجعة كلمات سبق أن مرّت عليه . وبذلك تصبح هذه الكلمات جزءاً من مجموعة الكلمات التي يمكنه أن يعرف عليها بصرياً . وهناك وسائل أخرى مفيدة للأطفال الذين يعانون من تأخر شديد في القراءة وأعني بها الوسائل التي أوصى بها مونرو Monroe (١٩٤١) وهي تساعد الأطفال في الربط بين الرمز المكتوب وكيفية النطق به . وهذه الأساليب فردية وتستغرق وقتاً طويلاً ولكنها تساعد الطفل المتأخر تأخراً واضحاً في معرفته لأجزاء الكلمات . وسوف نناقش في الفصل التالي طريقة تتبع الأصوات وأسلوب استخدامها مع الأطفال المعاقين في القراءة بصورة كبيرة .

القصور في التوليف أو المزج البصري والسمعي للكلمة :

من الواجب أن تكون لدى الطفل القدرة على إعادة تجميع أجزاء الكلمة بعد أن يكون قد قسمها بصرياً إلى أجزاء وتعرف عليها . إذ من الضروري لكي يتم التعرف على الكلمة أن يجمع الطفل أجزائها بصورة فعالة وسريعة . ويجد عدد كبير من الأطفال صعوبة في القراءة بسبب عجزهم في تجميع أجزاء الكلمة . ويطلق على القدرة على تجميع الكلمات لفظ التجميع السمعي auditory blending ويحدث في القراءة الحقيقية ألا تقوم بنطق أجزاء الكلمة نطقاً كاملاً أو بتجميعها سمعياً . فمن النادر أن يقوم القارئ العادي بعملية التجميع السمعي هذه . بل غالباً ما يدرك الأجزاء الكبيرة في الكلمة إدراكاً بصرياً ثم يقوم بصرياً أيضاً بتجميع هذه الأجزاء دون أن يلبس إلى نطقها شفهيًا على الإطلاق . ففي كلمة «صلاة» سبيل المثال

يرى القارئ الجيد كلمة صلاة وكلمة العصر ولا يقوم بنطقها منفردين - بل ولا يقوم بنطق الكلمة كاملة ولكنه يدرك على الفور أنها كلمة مركبة مكونة من جزئين معروفين حتى المعرفة له . وهكذا يقوم القارئ الجيد بتجميع أجزاء هذه الكلمة بصرياً مدركاً لمعنى الكلمة المركبة ويحدث هذا النوع من التحليل البصرى وإدراك الأجزاء ثم تجميعها بسرعة كبيرة حتى أنه من النادر أن يشعر القارئ بهذه العمليات جميعها - بل هو يدرك معنى الرمز المكتوب دون أن يفكر فى الرمز نفسه . وعندما يقرأ القارئ الجيد جزءاً من كلمة فى نهاية السطر أثناء القراءة الصامتة فإنه لا ينطق بهذا الجزء أو يهمس به بل يسرع بنظره إلى السطر التالى ليرى باقى الكلمة وسرعان ما يتعرف على الكلمة ككل دون أن يحدث أى نطق شفهي لها ولا أى تجميع سمعى .

أما بالنسبة للطفل الذى يبدأ مراحل الأولى فى تعلم القراءة أو الطفل المعلق فى مجال تجميع الكلمات فإنه لا يقدر على القيام بعملية التجميع البصرى هذه على الفور . بل كثيراً ما يجد من الصعوبة أن يقوم بعملية التجميع السمعى للكلمة بعد أن يكون قد نطقها جزءاً جزءاً . وغالباً ما يطلب من الطفل فى بداية تعلمه للقراءة أن ينطق أجزاء الكلمة جزءاً جزءاً . ثم يطلب منه أن يقوم بتجميع هذه الأجزاء . ويحدث فى بعض الأحيان أن يكون الفاصل بين نطق أجزاء الكلمة كبيراً بحيث لا يقدر القارئ على عملية التجميع السمعى لها . ويرجع السبب فى الصعوبة التى يواجهها الطفل أحياناً عند قيامه بالتجميع السمعى أو البصرى للكلمة إلى قيام المعلم فى وقت مبكر أكثر من اللازم بإستخدام طريقة نطق الطفل للحروف التى تتكون منها الكلمة أو إسرافه فى إستخدام هذه الطريقة . وقد يرجع السبب فى هذه الصعوبة عند بعض الأطفال الآخرين إلى أن هؤلاء الأطفال تنقصهم القدرة على تجميع هذه الأصوات شفهاً . وهذه المجموعة الأخيرة من الأطفال تشكل مشكلة كبيرة للمعلم . فهم لا يقدرُونَ مثلاً على

معرفة الكلمة التي يقولها المدرس عندما ينطقها جزءاً جزءاً . فإذا قام المدرس بنطق كلمة أسند مجزأة بحيث ينطق أولاً «أ» ثم ينطق بعد ذلك «سد» ويكون هناك فاصل بين النطقين بمقدار ثانية واحدة فإن الطفل يعجز عن معرفة الكلمة ككل . وفي بعض الأحيان يقوم المدرس بنطق هذه الكلمة مجزأة ثم بعد ذلك ينطقها كاملة ومع ذلك لا يدرك الطفل أن الأجزاء التي قرأها المدرس أولاً منفصلة تكون نفس الكلمة التي قرأها كاملة بعد ذلك. ويقول بوند Bond (٢٢) في هذا المجال أن مثل هذا الطفل سوف يصبح طفلاً معاقاً في القراءة إذا نحن قمنا بتعليمه القراءة مستخدمين الأساليب التي تحتاج إلى التجميع السمعي للكلمة بدلاً من أن تستخدم أساليب الإدراك والتجميع البصري للكلمات .

وقد ترجع الصعوبة التي يواجهها بعض الأطفال في تجميع أجزاء الكلمة إلى أنهم دربوا على معرفة هذه الأجزاء منفصلة دون تدريسهم على معرفتها في كلمات . أولاً لأن تدريسهم تم - في معظم الأحيان باستخدام المعام للتمارين التي تركز على التكرار دون أن يلجأ إلى تدريسهم عليها في سياق العبارة . ففي هذه الحالات يلجأ الطفل كثيراً إلى عمية النطق الشفهي لأجزاء الكلمة والتجميع السمعي لها . وفي كثير من الأحيان ينطق الطفل أجزاء الكلمة جزءاً جزءاً مع التوقف فترة بين جزء وآخر مما يجعل عملية التجميع عسيرة إن لم تكن مستحيلة . وعندما يقوم الطفل بنطق الكلمة حرفاً حرفاً - فإنه غالباً ما ينسى أول الكلمة قبل أن ينتهي من قراءة الجزء المتبقي منها . ولا يعني هذا بالضرورة أن الطفل يعاني من صعوبة في عملية التجميع بل يعني أن الأسلوب الذي استخدم في تدريس الطفل على التعرف على الكلمات كان أسلوب خاطئاً ومن الواجب تصحيحه .

إن تشخيص ما إذا كان الطفل يعاني من عدم القدرة على تجميع الكلمات عملية معقدة بعض الشيء . فمن الواجب قبل أن نحكم

بأن الطفل تنقصه هذه المقدرة أن تعرف ثلاثة أشياء هامة . أولها هل المشكلة هي نقص القدرة على التجميع أم هي عدم فعالية الأساليب التحليلية التي يستخدمها الطفل . وثانيها هل المشكلة التي يعاني منها الطفل هي الضعف في التجميع السمعي أم الضعف في التجميع البصري . وثالثها هل الصعوبة الناجمة عن أسلوب خاطئ في التعلم أم هل يعاني الطفل من خلل في قدرته على السمع . ويمكن حسم هذه النقاط بدراسة نتيجة الاختبار التشخيصي للقراءة الصامتة فيالنسبة لاختبار « جيتس ماكيلوج » لتشخيص الضعف في القراءة الصامتة وهو الإختبار الذي ناقشناه في الفصل السابع نجد أن نتائج الاختبارات الخاصة بالتعرف على الأجزاء الشائعة للكلمات وتجميعها واختبارات أساليب التعرف البصري على الكلمات (تجميع رموز الكلمات) وأساليب التعرف السمعي عليها (تجميع أصوات الكلمات) سوف تبين ما إذا كان الطفل يعاني من عجز حقيقي في التجميع البصري والسمعي لأجزاء الكلمات أم ما إذا كان معاقاً في سماعه .

وفي وسع أخصائي التشخيص أن يلاحظ كذلك قدرة الطفل على إعادة تجميع الكلمات التي قام بتحليلها تحليلًا صحيحًا ونطق أجزائها جزءاً جزءاً . فإذا كان الطفل غير قادر على تجميع الكلمات التي قام بتحليلها فمعنى ذلك أنه تعوزه القدرة على التجميع السمعي للكلمات . وفي وسع أخصائي التشخيص أن ينطق الكلمات جزءاً جزءاً ليرى ما إذا كان في مقدور الطفل أن يجمعها وينطق بها كاملة . فإذا أمكنه أن يجمع نسبة كبيرة من الكلمات وأن يتعرف عليها فعندئذ يمكنه أن يعرف أن الصعوبة التي يواجهها الطفل إنما ترجع إلى أن أسلوب تعليمه غير صحيح لا إلى النقص في جهازه السمعي . والتدريب العلاجي الذي يعطى للطفل الضعيف في التجميع البصري للكلمات يتكون من تدريبه على التعرف على الكلمات التي تعرض عليه بأساليب العرض السريع . فمن الممكن مثلاً أن نكتب على

قصاصة من الورق عدة كلمات على مسافات متساوية على أن نقسم الكلمة إلى أجزاء ونكتب كل جزء مستقلاً عن الآخر بعض الشيء ثم نقوم بعرض هذه الكلمات عليه كلمة كلمة باستخدام القصاصات الورقية التي سبق توضيحها . ونطلب من الطفل أن يحاول قراءة كل كلمة . مثلاً قد نستخدم القائمة التالية للكلمات ونطلب من الطفل أن يقول ما إذا كانت الكلمة تشير إلى حيوان أم إلى طائر أم إلى نوع من الأطعمة :

طائر - بقرة - أرنب - دجاجة

جواقة - مسمم - طماطم - قهوة

ومن الممكن أيضاً استخدام أى تمرين من تمارين قصاصات الكلمات التي تستخدم في تدريب الأطفال الذين لديهم معرفة محدودة بالأجزاء الكلمات . إن عرض كلمات هذه التمارين على هؤلاء الأطفال بسرعة مناسبة تساعد على التدريب على سرعة التجميع البصري للكلمات وتساعد هذه الطريقة كذلك في أن يتغلب الطفل المسرف في تحليل الكلمات على ما يواجهه من مصاعب في تركيب هذه الكلمات . فهي تنمي القدرة على الإدراك البصري السريع للكلمات كما سبق أن شرحناه .

وما يساعد كذلك على التجميع البصري السريع للكلمات أن تعطى الطفل تمارين مكتوبة على الآلة الكاتبة بها أكثر من الكلمات مقسمة إلى جزئين جزء في آخر السطر وباقي الكلمة في بداية السطر التالي على أن يعطى الطفل وقتاً محدداً لقراءة القطعة .

أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من الضعف في التجميع السمعي للكلمات فمن الواجب أن تنطق أجزاء الكلمات له بصورة متتالية لا متباعدة مضطربة .

ويجب تدريبه كثيراً على تجميع الكلمات المكونة من مقطعين كما يجب تدريبه أيضاً على التجميع الشفهي للكلمات . فقد يقوم المدرس بنطق الكلمات بحيث يفصل فصلاً بسيطاً بين كل مقطع والمقطع الآخر .

ثم يقوم الطفل بقراءة أجزاء الكلمة ثم الكلمة كاملة . ومن الأفضل البدء بالكلمات ذات المقطعين ثم الانتقال تدريجياً إلى كلمات أطول . ثم يقوم بعد ذلك بتجزئة الكلمات ذات المقطع الواحد ثم تجميعها . أما الأطفال الذين يجسّدون صعوبة في تجميع الكلمات نتيجة سابق تدريبهم على تجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة فمن الواجب إعطاؤهم المزيد من التمرينات التي تنمي حصيلتهم من المفردات البصرية والتي تزيد من قدرتهم على الربط بين الكلمة والمعنى وتنمي قدرتهم على استخدام مؤشرات المعنى . ومن الواجب أيضاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يشجعوا على قراءة المزيد من المواد القرائية السهلة .

دراسة حالة

عندما أرسل « جون » إلى العيادة النفسية التربوية لدراسة حالته كان طفلاً لطيفاً بالسنه الرابعة الابتدائية . كان جسمه كبيراً بالنسبة لطفل في العاشرة وستة شهور . لقد كان موضع حيرة معلمته لفترة من الزمن فقد كان ذا مستوى جيد جداً في مناقشاته بالفصل وفي أسلوب تعبيره عن نفسه . كما كان يساهم بإقبال ونشاط في عدد من أنشطة الفصل بينما كان يميل إلى الانسحاب والانعزاع بالنسبة لبعض الأنشطة الأخرى . وأدركت معلمته أن هناك علاقة بين عدم إقبال « جون » على نشاط معين وبين مقدار ما يتطلبه هذا النشاط من قراءة . كما أنها أدركت أنه يجمع معظم معلوماته من المناقشة داخل الفصل

ولكن ما أن يحصل على هذه المعلومات حتى يستعملها في إستنتاجاته وأحكامه لإستخدام الراشدين . وهكذا عرفت أن « جون » يعانى من عجز في القراءة . وكان ذلك يظهر بوضوح من الصعوبات التى كان يعانى منها عندما تطلب منه قراءة شئ « قراءة جهرية » .

وعند مراجعة ملف « جون » الدراسى ونتائج الأخيرة في الاختبارات التى أجريت له أدركت معلمته أن تأخره القرائى في حاجة إلى مزيد من الدراسة التفصيلية . فقد ظهر من ملفه ومن نتائج اختبارات أن مستواه القرائى هو ٢٥ سنة ومستواه المرحلى في الحساب هو ٣٥ سنة بالنسبة لحل المسائل و٢٥ سنة بالنسبة للعمليات الحسابية نفسها . أما نسبة ذكائه فقد أظهرها إختبار جماعى للذكاء على أنها ٩٨ - وظهر من شهاداته المدرسية السابقة أن « جون » قد أعاد السنة الثالثة الابتدائية وأن نموه في القراءة خلال السنة التى أعاد فيها كان أقل منه في السنة التى سبقها . وكانت معلمة « جون » تعتقد أن ما أحلّه في إختبار الذكاء لا يمثل حقيقة ذكائه على الرغم من أن نسبة الذكاء هذه كانت متمشية بصورة عامة مع تحصيله الدراسى . وكانت تبني اعتقادها هذا على مستوى مناقشاته لأى موضوع يعرف شيئاً عنه وعلى الدرجات التى حصل عليها في الجزء الخاص بالعمليات الحسابية . كما أنها لاحظت أن قهرته على حل المسائل الحسابية كانت جيدة إذا قرئت المسائل الحسابية له . لهذا كله شعرت المعلمة أنه من الضروري القيام بدراسة مستفيضة لهذه المشكلة الدراسية . وبما أنها لم تخصص في دراسة مثل هذه الحالات فقد أرسلت « جون » إلى العيادة النفسية التربوية :

كانت الخطوة الأولى التى قامت بها العيادة هي قيامها بتحليل تشخيصي أكثر تفصيلاً لحالته . فأعطته إختبار ستانفورد بينيه المعدل للذكاء كما أعطته إختباراً للقراءة هو إختبار Development Reading test للسنين المتقدمة

من المرحلة الابتدائية . وقد ظهر من اختبار الذكاء أن عمره العقلي هو ١٣ سنة وأن نسبة ذكائه ١٢٤ . وذكر الممتحن أن الذكاء الحقيقي لهذا الطفل قد يكون أكبر من ذلك بعض الشيء إذ أنه كان من الممكن إعتبار مستوى السنة العاشرة هو مستواه الأساسي لو لم يخطئ في السؤال الثالث من هذا المستوى وهو الخاص بقراءة فقرة وكتابه جملة عنها . وفي مستوى السنة الحادية عشرة أخطأ في السؤال الثالث الخاص بالكلمات المخردة كما أخطأ في إختيار مستوى السنة الثانية عشرة في السؤال الأول الخاص بالمفردات اللغوية والسؤال الخامس الخاص بالكلمات المخردة والسؤال السادس الخاص بقطعة الفهم . أما بالنسبة لمستوى السنة الثالثة عشرة فإن السؤال الوحيد الذي أخطأ فيه هو السؤال الخامس بالحمل المنفصلة وحصل جون على درجات ثمانية أشهر بالنسبة لمستوى السنة الرابعة عشر وأربع شهور بالنسبة لمستوى الراشد المتوسط . ويلاحظ أن كافة الأسئلة التي أخطأ فيها ذات علاقة بالقراءة . ولهذا كان حكم الممتحن هو أن جون طفل له قدرات كبيرة ولكنه معوق بدرجة كبيرة في القراءة . وبما أن الممتحن قد شهر بأن جون أذكى بكثير من نسبة ١٢٤ التي حصل عليها في اختبار الذكاء فلم يكن أمام الممتحن إلا أن يقول أن عمر جون العقلي هو ثلاث عشرة سنة على الأقل وأنه من الممكن أن يقرأ في مستوى السنة - إذا كانت كل العوامل الأخرى عادية (وقد وصل الممتحن إلى هذه النتيجة بمقتضى المعادلة الحسابية التي أشرنا إليها في الفصل الثالث وهي على النحو الآتي : -

($١٢٤ \times ١٠ = ١٠٠ + ٠٦٦$) وبمقارنة النتائج التي حصل عليها جون حتى الآن اتضح أنه تلميذ ذكي وأنه كان يجب أن يكون مستواه القرائي هو ٠٦٦ وقد ظهرت نتائجه في الحساب وهي ٣٥ لحل المسائل ، هـ في العمليات الحسابية (وهي لا تحتاج إلى قدرة في القراءة) أن مستواه مرتفع في المجال الذي ليست له علاقة مباشرة بالقراءة . وقد أظهرت نتائجه في اختبار القراءة مايلي :

٢٣	المفردات اللغوية
٢٥	الفهم العام
٢٧	الفهم لمادة محددة
٢٥	متوسط تحصيله القرائي

وظهر من الدرجة التي حصل عليها في القراءة وهي ٢٥ أنه معاق في القراءة بدرجة كبيرة . كما أن الدرجات التي حصل عليها في مجالات القراءة الثلاثة التي اختبر فيها تشير إلى أن مشكلته في القراءة مشكلة أساسية وعند دراسة إجابته على سؤال الفهم في الاختبار اتضح أن إجابته دقيقة في أجزاء الاختبار البسيطة التي تختبر القدرة على الفهم ولكنه كان من البطء في القراءة بدرجة كبيرة مما جعله لا يقطع جزءاً كافياً في قراءته للاختبار على الرغم من أن الوقت المسموح به كان كافياً بالنسبة للطفل العادي . وقد قورنت الدرجات التي حققها جون في هذا الاختبار بالمقاييس غير المقننة الخاصة بالكتب الأساسية للقراءة فوجد أنه لا يمكن أن يقرأ بسهولة إلا المادة الخاصة بالجزء الأول من الصف الثاني الابتدائي وأنه يجد صعوبة في قراءة المادة الخاصة بالنصف الثاني من الصف الدراسي الثاني . فعندما أعطيت له هذه المادة الأخيرة بدأ يتخطى بعض الكلمات وبدأت أخطأوه تزداد عند مواصلته للقراءة . وهكذا أمكن القول بعد كل هذه المعلومات أنها حالة من حالات الإعاقة القرائية . وأجريت دراسة دقيقة لحالته وعلينا الآن أن نجيب عن الأسئلة التي أثيرت في الفصل السادس :-

١- هل شخصنا حالة جون تشخيصاً صحيحاً بأنه حالة إعاقة قرائية ؟ لقد أظهرت الدراسة أنه في الحقيقة قارئ معاق وأنه لا يوجد أى دليل على أن هناك عوامل جسمية أو عقلية أو نفسية تؤثر على حالته وتجعلنا نقول أنه متأثر بها . فلم يكن يعاني من أية مشاكل انفعالية حتى عندما يتعرض في نراته الجهرية ويتوقف أمام كلمة ويؤثر ذلك إلى شعوره بالتوتر ومع ذلك يبدو من الواضح أنه كان يعزف عن القراءة :

٢ - ما التلريب الذى يحتاج جون إليه ؟ إن هذا هو السؤال الأساسى الذى يجب أن نسأله عندما نحاول إعادة تعليم شخص أمكننا الوصول إلى تشخيص صحيح لحالته على أنها حالة طفل معاق فى القراءة، إن إجابة «جون» أن على اختبار جيتس لتشخيص الضعف فى القراءة وعلى الاختبار التشخيصى للقراءة الصامتة أظهرت النواحي التى تعوقه فى القراءة. وليس من الممكن أن يصبح قارئاً جيداً إلا إذا تم التغلب على المصاعب الأساسية التى يعانى منها فى القراءة . ويظهر الشكل رقم (٩) جوانب قدرته على القراءة كما أظهرها الاختبار التشخيصى للقراءة الصامتة . وبدراسة هذه الجوانب توضح لنا الحقائق التالية :

(أ) لجون قدرة ذهنية كبيرة ولكنه يعانى من مشكلة أساسية فى التعرف على الكلمات .

(ب) بالمقارنة بين الأسئلة التى أجاب عنها إجابة صحيحة والأسئلة التى أخطأ فى إجابته وتلك التى أغفلها ولم يحاول الإجابة عليها فى الاختبارين ١ ، ٢ اتضح أنه حاول التعرف على الكلمات ولكن محاولته هذه لم تنجح وكان فى ميله إلى التغاضى عن الكلمات وعدم محاولة قراءتها أعلى بدرجة واحدة عن إجمالى عدد الأخطاء التى وقع فيها (٣ درجات فى الأولى ، ١٨ درجة فى الثانية) . وظهر من هذا الفرق أنه كان يحاول الإجابة عن الأسئلة ولكنه لم يكن دقيقاً فى إجابته .

(ج) كان ماحقته من الدرجات فى الاختبار الأول الخاص بالكلمات المفردة هو ٢٦ درجة - وهذا أعلى مما حققه فى الاختبار الثانى الخاص بالكلمات المستخدمة فى عبارات وهو ٢٠ درجة وعلى الرض من أن الفرق ليس كبيراً بالدرجة التى تجعل له دلالة إحصائية إلا أن هذه الدرجة المنخفضة تدل على أنه لم يتجح فى استخدام مؤشرات السياق .

(٢٨ - الضعف فى القراءة)

(د) أظهر تحليل الأخطاء أن جون يميل إلى إهمال الأجزاء الأولى من الكلمات (٥ر) درجة . ولهذا دلالاته في الحقيقة إذ أنه يعتبر خارج « خطي الأهمية الموصوفان في التعليقات المصاحبة للاختبار . وكانت نتيجة جون في الأخطاء الخاصة بأواخر الكلمات ٢ر٦ . ويعنى هذا أنه كان يهتم بأواخر الكلمات أكثر من اهتمامه بأوائلها ، وهذه ظاهرة ضعف كبيرة . وقد أظهر التحليل أيضاً أنه وقع في بعض الأخطاء الخاصة بأماكن الحروف وترتيبها في النطق بها - ويمكن تحليل ذلك بميله نحو الاهتمام بأواخر الكلمات وإهمال أوائلها .

(هـ) أظهر تحليل إجابته على الجزء الخاص بالتعرف على الكلمات ظاهرة هامة لها دلالات . فقد أظهر أنه ضعيف للغاية في حالات التعرف على الكلمات التي تتطلب تحليلاً بصرياً لهذه الكلمات إلى عناصرها الكبيرة المقيدة في عملية التعرف ومع ذلك فقد كان قوياً للغاية في التعبير الصوتي عن المقاطع المختلفة للكلمات . فمثلاً نجد أن مستواه في معرفة أجزاء الكلمات كان ٣ر٨ أى أعلى بسنة كاملة عن مستواه القرائي بوجه عام . والحقيقة أننا إذا قارنا مستواه في التعبير الشفهي عن أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ بمستواه في التحليل البصري للكلمات وهو ٥ر١ لانتضح لنا أنه أعلى بستين في معرفته بأجزاء الكلمات عنه في قدرته على تحديد هذه الأجزاء والتعرف عليها داخل الكلمات . ويجب أيضاً أن نلاحظ أن مستواه في نطق الحروف الأولى للكلمات وهو ٥ر٥ كان متخلفاً عن مستواه في معرفة أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ بمقدار سنة كاملة .

(و) أظهر مستواه في تجميع أجزاء الكلمات وهو ٣ر٥ أنه لا يعاني من ضعف في هذا المجال .

(ز) وبإختصار فقد أظهرت هذه الدراسة التفصيلية للبروفيل القرائي له أنه في حاجة إلى التدريب العلاجي الذي شرحناه في هذا الفصل وفي الفصل

السابق وأن هذا التدبير العلاجي يجب أن يتركز على مجالات ضعف أربعة هي :

- ١ - التحليل البصرى غير الفعال للكلمات .
- ٢ - الضعف فى استخدام مؤشرات المعنى .
- ٣ - النوع الثانى من أنواع الإسراف فى تحليل الكلمات وأعنى به تجزئة الكلمة إلى أجزاء كثيرة أكبر من اللازم .
- ٤ - القراءة الخاطئة لبداية الكلمات .

وقد أعطيت لهذا الطفل أيضاً بعض اختبارات جيتس ماكيلوب التشخيصية للقراءة ودراسة نتائجها فى هذه الاختبارات إتضح أن هذه الاختبارات تؤكد النتائج التى تم الوصول إليها من الإختبار التشخيصى للقراءة الصامتة وأضاف المعلومات التالية وهى أن جون له قدرة لا بأس بها فى مجال التمييز البصرى للكلمات (٣١) وأنه عندما يعطى مزيداً من الوقت لدراسة الكلمات فإن ميله الشديد نحو تحليل الكلمات وتجزئتها إلى جزئيات صغيرة يقف عقبة فى طريقه . وقد ظهر ذلك من مقارنة نتيجة إختبار ه فى التعرف على الكلمات دون تحديد زمن معين للإختبار (٢٧) بنتيجته فى الإختبار الخاص بالتعرف على الكلمات عن طريق عرضها سريعاً فى بطاقات (٣١) .

٣ - من الذى وسعه أن يقوم بالعلاج بصورة أكثر فعالية ؟ بعد أن تم تشخيص نواحى الضعف عند جون تقرر أن مركز القراءة العلاجية بمدرسته هو خير مكان يتولى علاجه . ذلك لأن ضعفه فى القراءة لم يكن يحتاج إلا إلى تعليمات علاجية محددة . ولم يكن جون يعاني إلا من عزوف انفعالى طفيف عن القراءة .

الإختيارات التشخيصية للقراءة الصامتة (النموذج التجريبي)

« برو فيل تخطيطي »

المصادر:

4. 2000-2001

المصدرية في

الاسم : رقم حو:

مجموع الكليات		مجموع الكليات		مجموع الكليات	
الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
١	٢	٣	٤	٥	٦
٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢
٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨
٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤
٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠
٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦
٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢
٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨
٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦
٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢
٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨
٩٩	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤
١٠٥	١٠٦	١٠٧	١٠٨	١٠٩	١١٠
١١١	١١٢	١١٣	١١٤	١١٥	١١٦
١١٧	١١٨	١١٩	١٢٠	١٢١	١٢٢
١٢٣	١٢٤	١٢٥	١٢٦	١٢٧	١٢٨
١٢٩	١٣٠	١٣١	١٣٢	١٣٣	١٣٤
١٣٥	١٣٦	١٣٧	١٣٨	١٣٩	١٤٠
١٤١	١٤٢	١٤٣	١٤٤	١٤٥	١٤٦
١٤٧	١٤٨	١٤٩	١٥٠	١٥١	١٥٢
١٥٣	١٥٤	١٥٥	١٥٦	١٥٧	١٥٨
١٥٩	١٦٠	١٦١	١٦٢	١٦٣	١٦٤
١٦٥	١٦٦	١٦٧	١٦٨	١٦٩	١٧٠
١٧١	١٧٢	١٧٣	١٧٤	١٧٥	١٧٦
١٧٧	١٧٨	١٧٩	١٨٠	١٨١	١٨٢
١٨٣	١٨٤	١٨٥	١٨٦	١٨٧	١٨٨
١٨٩	١٩٠	١٩١	١٩٢	١٩٣	١٩٤
١٩٥	١٩٦	١٩٧	١٩٨	١٩٩	٢٠٠

حالة السج : - لم
حالة السج : - لم

فصل في الصلاة

٤ - كيف يمكن علاج الحالة وتحقيق تقدم فعال ؟

أرسل جون إل مركز القراءة العلاجية بالمدرسة لمدة ساعة كل يوم وكان البرنامج العلاجي يتكون من تدريبه على القراءة في كتاب أسامي للقراءة في مستوى النصف الأول من السنة الثانية الابتدائية ، وكان المعالج يركز على التمرينات الموجودة بالكتاب المصحب لكتاب القراءة والتمرينات الخاصة بقراءة أوائل الكلمات وتمييز الأجزاء الكبيرة التي تتكون الكلمات منها والتحليل البصري للكلمات وموثرات السياق ، كما استخدم مختارات قصيرة لتدريبه على القراءة السريعة . وأعطى أيضاً تمرينات أخرى لتدعيم هذه المعلومات . وكانت هذه التمرينات الأخيرة من نوع التمرينات التي وصفناها في هذا الفصل والفصل السابق له .

٥ - هل يعاني الطفل من أية معوقات أخرى يجب أن نواجهها ؟
لم يكن لدى جون أية صعوبات في مجال البصر أو السمع أو أية معوقات أخرى من أي نوع .

٦ - هل يواجه جون أية ظروف خارجية قد تكون سبباً في تأخره القرائي ؟ كان والده قلقين كثيراً لتأخره القرائي وهذا أمر طبيعي . وكانت أمه تدرسه على القراءة بالمنزل وكانت تجلس معه بعد المدرسة كل يوم لتدريبه واستمرت كذلك لمدة ثلاثة شهور . ولكنها شعرت بعد ذلك أن تدريبها هذا لم يأت بنتيجة فتوقفت وأكتفت في مساعدتها له بقراءة الكلمات التي لم يكن يعرفها وذلك بأن تنطقها له حرفاً حرفاً . ولم يكن جون في حاجة إلى مثل هذه المساعدة إذ كان لديه الميل الكبير نحو تقسيم الكلمات إلى جزيئات صغيرة والنطق بها حرفاً حرفاً . وكانت والدته تظن أنه يعاني من ضعف ما في الذاكرة إذ أن الكلمات التي كانت تنطقها له هنا اليوم كانت تنسى في اليوم التالي . وكانت الأم مستعجلة لأن تعلمون وقبلت بصبر رجب اقترح أنخصائي العيادة القرائية بأن تساعد عن طريق قيامها

في البيت بمناقشة ما أخذته في العمادة وتساعدته في معرفة الكلمات التي لا يعرفها .

أما الجزء الفني من التعليم فقد ترك لأخصائي العلاج القرائي .

أما بالنسبة لمعلمة جون فقد أعطيت فكرة عن طبيعة مشكلته في القراءة . وكانت تعرف أنه بطيء في قراءته وأن قراءته غير فعالة وقد إهتمت بنتائج التشخيص وأبدت إستعدادها أن تعطيه أثناء الحصة المادة القرائية التي تناسب مع مستواه .

وبعد ستة شهور من التدريب العلاجي أجريت له إختبارات لقياس قدرته في القراءة . فأعطى اختبار Gates Reading Survey ، وكانت نتائج الإختبار مرضية للغاية فقد حقق المستويات التالية :

المفردات ٤٥ر

السرعة ٤٤ر

مستوى الفهم ٩ر

المتوسط ٦ر

وهكذا كان متوسط التحسن أكثر من ستين . وعندئذ رأى الأخصائي أن في وسع جون أن يوقف تردده على مركز القراءة العلاجي . إذ على الرغم من أنه كان ما يزال متأخراً في القراءة إلا أنه قد تغلب على قدر كبير من معوقاته وأن في وسع معلمة الفصل أن تعطيه ما تبقى من تدريب وتوجيه .

الملخص :

إن التعرف على الكلمات عملية صعبة معقدة في تعلمها فهي تتطلب مهارات وقدرات تنسم بالشكامل والمرونة الكبيرتين . ومن الواجب -

إذا أردنا أن نتجنب بعض المصاعب الخطيرة في مجال التعرف على الكلمات أن نكون تعاليتنا منظمة ومتسقة على مختلف المستويات . ومن الواجب أيضاً أن نبدأ مع الطفل بتدريبه على أن يعتاد التعرف على الكلمات ككلمات .

كما يتضمن التدريب المبدئي استخدام مؤشرات السياق ومؤشرات الصور والأسئلة التي يقوم المدرس بتوجيهها . ثم نتجه بعد ذلك إلى توجيه انتباه الطفل إلى التشابه في بدايات بعض الكلمات وتندرج من ذلك إلى أن يدرك الطفل كافة أساليب التعرف على الكلمات . ويمكن تقسيم هذه الأساليب والمهارات إلى خمسة أنواع بوجه عام .

(أ) القدرة على التعرف بصرياً على عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز المطبوع والمعنى .

(ب) المهارة في استخدام مؤشرات السياق وكافة العيّنات الأخرى في التعرف على المعنى وتوقع معنى الكلمات التي يراد التعرف عليها والتأكد من صحة هذا التوقع .

(ج) المهارة في استخدام أساليب إدراكية تنسم بالكفاءة والمرونة في التحليل البصري للكلمات وتقسيمها إلى عناصر يمكن استخدامها في عملية التعرف .

(د) معرفة عدد كبير من العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات .

(هـ) المهارة في عمليتي التجميع الصوتي والبصري لأجزاء الكلمة .

ويرجع السبب الرئيسي لما يواجهه الطفل من صعوبة في عملية التعرف على الكلمات إلى الإخفاق في تدريب الطفل على إكتساب هذه المهارات

الأساسية والإخفاق كذلك في إيجاد تناسب وتوازن بينها . وأفضل طريقة لتصحيح ما حدث من أخطاء في هذا المجال هو أن ندرب القارئ المعاق على تنمية هذه المهارات والأساليب عن طريق إعطائه مادة قرائية في كتاب أساسى للقراءة . وعلى المعلمة المعالجة أن تهتم كل الاهتمام عند تقديم كلمات جديدة ليقرأها الطفل وذلك حتى تستفيد من نواحي القوة عنده وتصحيح أى قصور في عملية التعرف على الكلمات مع محافظتها على التوازن المناسب بين هذه الأساليب والمهارات . كما يجب عليها أن تركز على التمرينات الموجودة بكتاب المدرس المصاحب لكتاب القراءة الأساسى إذ أن هذه التمرينات تدعم المهارات الأساسية التى يحتاج الطفل لها .

وتعتبر التمرينات الموجودة في الكتاب الملحق بكتاب القراءة الأساسى من أهم المصادر التى تمكن الطفل من تنمية مهاراته الخاصة بالتعرف على الكلمات . وقد يحتاج المدرس المعالج علاوة على ذلك أن يعمل بعض التمرينات الإضافية بنفسه . وقد وصفنا في هذا الفصل عدداً من التمرينات التى تساعد في إصلاح ما حدث من قصور في عملية التعرف على الكلمات . ومن الواجب استخدام هذه التمرينات بحرص واعتبارها مجرد وسائل لتصحيح القصور وليست حلاً كاملاً لمشاكل القارئ المعاق الذى تعوزه القدرة على التعرف على الكلمات . ذلك لأن هذا القارئ المعاق يحتاج إلى قدر من التدريب والتدعيم في مجالات ضعفه أكبر من القدر العادى وذلك حتى يحقق توازناً في مهارات التعرف على الكلمات .

الفصل الحادى عشر

علاج القارىء شديد الإعاقة

الفصل الحادي عشر

علاج القارئ شديداً الإعاقة

للعجز في القراءة درجات متفاوتة . فقد نلاحظ أن بعض القراء المعاقين لم يتعلموا شيئاً تقريباً و نلاحظ آخرين يقرأون قراءة ضعيفة لا تتناسب وما هو متوقع بالنسبة لهم . وبين هاتين الدرجتين يمكن تقسيم الضعف في القراءة إلى أقسام يأتي في المرحلة الدنيا منها حالات العجز القرائي الشديد و يطلق عليهم أحياناً حالة غير القارئين وهم غير القادرين على الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق .

وهذه الحالات هي أكثر حالات العجز القرائي عناداً وإصراراً على عدم التقدم رغم ما قد تنال من تدريب وتوجيه . وليس هؤلاء جميعاً من نوع واحد . إذ أنهم يختلفون خطية وإنجازها وإدراكاً كما يختلفون من حيث القدرات والصعوبات الخاصة وغير ذلك من النواحي . وهكذا فمن الواجب معرفة الاختلافات الفردية بين هؤلاء المعاقين حتى يمكن إعداد البرنامج العلاجي الفعال بالنسبة لهم . وليست هناك صيغة علاجية واحدة أو طريقة علاجية منفردة يمكن استخدامها لعلاج كل هذه الحالات المعاقة .

أساليب العلاج

إن لمهارة معلمة الفصل أهمية كبيرة في مساعدة هذه الحالات المعاقة . فعمل المعلمة بالإضافة إلى معرفتها لطبيعة عملية القراءة أن تلم بعدد كبير من أساليب التشخيص والعلاج وأن تكون لديها القدرة على استخدام هذه الأساليب حتى تصل إلى تشخيص دقيق لحالة الضعف وتضع الخطة المناسبة لكل حالة على حده وعليها أن تتصف بالصبر وأن تفهم بعطف ما يصادف

الطفل من مصاعب وتوجيهه بمهارة أثناء تدريبيه . أن أسلوب المعاملة هنا هو سر النجاح في علاج هذه الحالات المتأخرة .

وقد حققت بعض أساليب العلاج لمثل هذه الحالات المتأخرة نجاحا ملحوظا ويمكن تلخيص ثلاثة أساليب منها فيما يلي :

أولا : أساليب ذات تركيز حركي سمعي بصري :

يطلق على هذه الطريقة اسم طريقة فيرنالد - Keller Kinesthetic Method إذ قد وصفها فيرنالد تفصيلا في سنة ١٩٧٥ وكانت قد صممت واستخدمت بنجاح لعلاج الحالات المسرقة في التأخر في مجال القراءة . ومن مظاهر هذه الطريقة تعليم الطفل أن يكتب بعض الكلمات كتابة صحيحة وإيجاد الدافع عنده للقيام بذلك وتعويده على قراءة الصورة المطبوعة للكلمة التي يكون قد كتبها ثم الانتقال تدريجيا لقراءة مادة لم يكن قد كتبها وتتكون هذه الطريقة من خطوات أربع نلخصها فيما يلي :

الخطوة أو المرحلة الأولى :

يتعلم الطفل عن طريق تتبع الكلمات بأصبعه . والفكرة الأساسية في هذه المرحلة هي أن نجعل الطفل يتعلم الكلمة عن طريق تتبعه لها بأصبعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة أثناء قياده بتتبعها . وتكرر هذه العملية إلى أن يتمكن الطفل من كتابة الكلمة دون أن ينظر إلى صورتها وقد أثبتت التجارب في عيادات القراءة أن أفضل النتائج تتحقق عندما نكتب الكلمة للطفل بحروف كبيرة . ومن الممكن كتابة الكلمات له بالطباشير الملون على الورق أو على السبورة . وهناك بعض المدرسين الذين يجعلون الطفل يتتبع الكلمة بأن يكتبها في الهواء بأصبعه مع أغماض عينيه وذلك بعد أن يكون قد تتبعها على الورق أو على السبورة . ومن الأفضل

إستخدام الحروف المتصلة في الكتابة وإن كان بعض المدرسين يرون أنه من الأفضل إستخدام الحروف المنفصلة مع صغار الأطفال . ومن الممكن إستخدام الكلمات التي تعلمها الطفل بهذه الطريقة في كتابة قصص للطفل من نوع القصص التي يحب هو أن يكتبها ومن الممكن أيضا وضعها في ملف مرتبة ترتيباً أبجدياً . ومن النقاط التي يجب التأكيد عليها في هذه المرحلة أنه من المهم أن يلمس الأصبع بالورقة أثناء عملية التتبع وأن يقوم الطفل بعد ذلك بتتبع الكلمة بأصبعه دون أن ينظر إليها وأن تكون الكلمة مكتوبة بصراحة كاملة دون تجزئ وأنها من الواجب دائماً إستخدام هذه الكلمات في سياق عبارة . وتعني هذه النقطة الأخيرة أن على الطفل أن يستخدم هذه الكلمات في عبارة ذات معنى .

مدة هذه الخطوة : تختلف مدة تتبع الكلمات اختلافاً كبيراً من طفل إلى آخر ويتوقف ذلك على مقدار حاجة الطفل إلى عملية التتبع لكي يحتفظ برسم الكلمة في مخيلته . وغالباً ما تستمر هذه المرحلة لمدة شهر أو شهرين .

المادة القرائية المستخدمة : طبقاً لطريقة فيرنالد فإن المادة القرائية لايجرى تبسيطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع . فمن الممكن تعليم أية كلمة أو جملة يستخدمها الطفل استخداماً صحيحاً في حديثه العادي . وقد أظهرت تجارب عيادات القراءة أن الأطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة يحتفظون في ذاكرتهم بالكلمات الطويلة بدرجة أفضل من احتفاظهم بالكلمات القصيرة .

الخطوة المرحلة الثانية :

وهي مشابهة للمرحلة الأولى باستثناء واحد وهو أن الطفل ليس في حاجة إلى التتبع بأصبعه بل يصبح في مقدوره أن يتعالم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه وهو ينظر إليها ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها مؤكداً مقاطع الكلمات . ويستمر المعلم في هذه المرحلة في جعل الطفل يستخدم الكلمات الجديدة

التي تعلمها استخداماً تحريرياً كما يجعل الطفل يملأ بها فراغات تأتي في سياق عبارة . ومن الضروري في كافة هذه الأنشطة أن تنطق الكلمة كاملة غير مجزأة .

الخطوة أو المرحلة الثالثة :

يستغنى المعلم في هذه المرحلة عن الكلمات التي أعدها إعداداً خاصاً للطفل إذ يصبح في مقدرة الطفل الآن أن يتعلم بصورة مباشرة من قراءته للكلمات المطبوعة بصورة عادية في كتب القراءة . ولكن عليه في هذه المرحلة كذلك أن ينظر إلى الكتاب ويقول الكلمة لنفسه ثم يكتبها بعد ذلك . وقد يستخدم الكتاب العادى على أن يخبره المعلم بمعاني الكلمات التي لا يعرفها . وفي آخر القراءة يقوم الطفل بحفظ الكلمات الجديدة مستخدماً طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة التي شرحناها آنفاً . ويفضل كثير من المعلمين أن يختاروا الكتب التي يقرأها الطفل في هذه المرحلة وذلك حتى تكون الكلمات الجديدة في أقل عدد ممكن .

الخطوة أو المرحلة الرابعة :

يصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على التعرف على بعض الكلمات الجديدة وذلك لمشابقتها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها وذلك باستخدام مؤشرات السياق . وكما حدث في المرحلة السابقة يقوم المدرس بذكر معاني الكلمات الجديدة للطفل . ويقوم الطفل بالنظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة . وقد جاء أن نسبة احتفاظ ذاكرة الطفل بالكلمات التي يتم حفظها بهذه الطريقة تصل إلى بين ٨٠ ، ٩٥ ٪ . ولا يطلب من الطفل أثناء التدريب العلاجي أن ينطق بأى كلمة أثناء قراءته بل ولا ينطق المعلم له أى كلمة . ومع ذلك فإن الأطفال الذين عولجوا بهذه الطريقة كونوا لهم مهارات خاصة بالنطق وذلك عن طريق تدريبهم بأسلوب التتبع المصحوب بالنطق والكتابة

المصحوبة بالنطق. وعلى الرغم من أن الأطفال الذين تولت فيرنالد علاجهم لم يتلربوا على مخارج الأصوات اللغوية في بداية تدريبهم ولم تعط لهم مدرّبتهم أى تعليمات أو توجيهات خاصة بنطق الحروف المختلفة إلا أنهم تمكنوا في نهاية التدريب من النجاح في اختبار الصوتيات المناسب لمستوى أعمارهم. ولكي تلم إلماً ما أكثر شمو لا بطريقة فيرنالد اقرأ كتابها (٧٥ الفصل الخامس).

لقد أفاد عدد كبير من المعلمين بأنهم حققوا نجاحاً كبيراً مع تلامذتهم عندما جعلوهم يتبعون رسم الكلمة في الهواء وأعينهم مغلقة. إن هذا التعديل يؤكد أهمية المؤشرات التركيبية والسمعية في التعرف على الكلمات عند انخفاض دور المؤثرات البصرية. هذا وأن بعض الأطفال الذين يعانون من مشاكل خاصة بالإدراك البصري يجدون في عملية التتبع في الهواء أثناء إغماض عينيهم وسيلة تمكنهم من الحصول على فكرة منتظمة عن الكلمة لا يمكنهم الحصول عليها عند استخدام أبصارهم.

نجاح الطريقة : جاء في تقرير فيرنالد أنها حققت نجاحاً محسوساً باستخدام هذه الطريقة. كما جاء في تقارير خبراء آخرين في العلاج القرائي بأنهم قد وجدوا هذه الطريقة ناجحة وإن كانوا أكثر اعتدالاً في تمسّسهم لها. وليس هناك من شك في أن هذه الطريقة تحقق نجاحاً في عدد كبير من الحالات المتأخرة إذا قام بتطبيقها معلم علاجي حسن التدريب. وقد أثبتت عيادات القراءة أن هذه الطريقة فعالة للغاية بالنسبة للأطفال الذين لديهم بعض المشاكل في مجال الإبصار أو في الحال العصبي أو الذين لديهم قصور في إدراكهم البصري للكلمات أو التعامل البصري معها. وغالباً ما يعجز هؤلاء الأطفال عن الاستفادة من الأسلوب العادي لتعليم القراءة المستخدم داخل الفصل وخاصة إذا ما كانت طريقة تعليم القراءة تعتمد على العرض البصري للكلمات. وترى فيرنالد أن أفضل طريقة لمواجهة هذا العجز الشديد في القراءة هي استخدام الطريقة التركيبية التي وصفناها آنفاً وهي التي تعتمد في جوهرها على تتبع الكلمات وكتابتها مع النطق بها.

التقييم : ليس من شك أن طريقة فيرنالد تحقق نجاحاً عندما يقوم باستخدامها أخصائيون في العلاج القرائي . وقد تكون في المراحل الأولى من التطبيق محتاجة إلى قدر كبير من الوقت فقد تستمر عملية التبريد على تتبع الكلمات ثمانية أشهر في بعض الحالات المتأخرة للغاية هنا وإن متوسط الوقت الذي تستغرقه هذه المرحلة هو شهران . ولكن يمكن القول كذلك أن الطرق العلاجية تتطلب قدرأ كبيراً من الوقت عند القيام بعلاج هذه الحالات المتأخرة . ولها لا يمكن القول بأن عامل الزمن يمثل قصوراً في هذه الطريقة . وعندما يعطى الطفل التعليقات المناسبة فإن الحافز عنده للتعلم بهذه الطريقة لا يقل عنه في الطرق الأخرى .

ومن المفيد أن نتساءل عن سبب نجاح هذه الوسيلة . أن « فيرنالد » ترى أن سر نجاح هذه الطريقة هو استخدام الأسلوب التركيبي بالإضافة إلى تحمس المعلم للمعالج وكفائه . ويجب أن نذكر أن هناك علاوة على عملية التركيب بعض المظاهر الأخرى المميزة لهذه الطريقة وهي :

(أ) أن الطفل يتعلم إدراك الكلمات إدراكاً فعالاً من اليمين إلى اليسار وذلك أثناء قيامه بتتبع الكلمات ونطقها وأثناء كتابته ونطقها .

(ب) يرتبط التركيب البصري للكلمة مع نطق الطفل لأجزائها المنطوقة .

(ج) يتعلم الطفل مخارج الحروف تلقائياً دون أن يقوم المعلم بتدريبه عليها فائناء قيام الطفل بنطق الكلمة بينه وبين نفسه يتعلم الصوت المنطوق للحرف الساكن ويستخدم معرفته هذه في إدراك ما يواجهه من كلمات جديدة . فبعد أن يتذكر الطفل في كلمة ما عنصراً من العناصر المألوفة له يقوم بإضافة الصوت المناسب في أول الكلمة أو آخرها . ويستخدم المعنى المأخوذ من السياق لإختيار البداية المناسبة أو النهاية المناسبة لكلمة ما . مثلاً ذلك أنه في الجملة « الماء على ظهور الإبل » فإن المقطع « هور » قد يكون مرتبطاً في ذهن الطفل بكلمة زهور أو شهور المألوفتين له ولكن سياق العبارة يساعد

في وصول الطفل إلى التعرف على الكلمة المناسبة « ظهور ». ويمكن القول كذلك بأنه عن طريق استخدام أسلوب تتبع الكلمات أو كتابتها ثم النطق بها يصبح الطفل معتاداً على عدد كبير من المقاطع المستخدمة في بداية الكلمات أو نهايتها وبذلك يتمكن بسهولة من إختيار المقطع المناسب .

(د) أن هذه الطريقة تؤدي بطبيعتها إلى أن تجعل الطفل ماهراً في عملية تحليل الكلمة إلى مقاطع .

(هـ) أن طريقة « فيرنالده » تعلم الطفل أن الكلمات تتجه من اليمين إلى اليسار (١) والصور البصرية للكلمات وغارج الحروف والتقسيم إلى مقاطع وإختيار المقطع المناسب وإستخدام مؤشرات السياق لتحديد معنى الكلمات والتعرف عليها . وعلاوة على كل هذا فإن الطفل يشعر بخافز كبير لأنسه يستخدم أشياء مسلية له . وعلى الرغم من أن المظهر التركيبي لهذه الطريقة يعتبر من العوامل الهامة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من ضعف بصري أو عصبي إلا أنه من الواجب أن نذكر النواحي الأخرى ذات الأهمية عند استخدام هذه الطريقة إستخداماً صحيحاً مثل الإهتمام بإدراك الطفل للكلمة من اليمين إلى اليسار والإهتمام بالتركييب البصري للكلمة وإعطاء الطفل مهارات في نطق الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وإستخدام مؤشرات السياق . ومن المشكوك فيه القول بأن الناحية التركيبية في هذه الطريقة هي وحدها المستولة عن نجاحها بل يمكن القول بأن الناحية التركيبية بالإضافة إلى برنامج جيد ومتوازن لتعليم الطفل كيف يدرك معاني الكلمات هي التي تحقق هذا النجاح . ذلك أن هذه الطريقة تعلم الطفل كيف يتعرف على الكلمات . كما تعلمه بالإضافة إلى ذلك عدداً من المفردات الجديدة وكيف يبنى المفاهيم ويعي معاني العبارات .

(١) الأصل من اليسار إلى اليمين وقد عدلناها بما يناسب اللغة العربية .

ثانياً : أساليب ذات تركيز سمعي (تجميع الأصوات) :

استخدمت بعض الأساليب العلاجية اتجاهاً صوتياً واضحاً ومن أكثر هذه الأساليب شهولاً وأنجحها في تعليم الأطفال المعاقين في القراءة بصورة كبيرة طريقة « مونرو » Monroe وقد اتخذت هذه الطريقة من التركيز على الناحية الصوتية أساساً لها مع الاهتمام بالتدريب المتأنى المتكرر على أن يتسم هذا التدريب بقدر كاف من التنوع وذلك بغية الاحتفاظ بميل الأطفال للقراءة وإهتمامهم بها دون التضحية بالهدف الأساسي للتدريب . وعلى المدرس بمقتضى هذه الطريقة أن يعطى الطفل المعاق شرحاً تفصيلياً للطريقة التي سيستخدمها ولكي يحقق الطفل أقصى قدر من الفائدة يجب على المدرس أن يمر مراراً خفيفاً على العناصر الصوتية التي يعرفها الطفل ويهتم إهتماماً كبيراً بالتدريب على العناصر الصوتية غير المعروفة للطفل . وسنقوم هنا بوصف المظاهر الأساسية لطريقة « مونرو » مع العلم بأن الطرق الصوتية الناجحة الأخرى تشابه تشابهاً كبيراً مع هذه الطريقة ومن الواجب على المدرس عند إستخدامه لإحدى هذه الطرق الصوتية أن يلم للماماً كبيراً بتفاصيل هذه الأساليب . وإذا أراد المدرس إستخدام طريقة مونرو فعليه أن يقرأ كتابها (١٤١) .

الخطأ في لطق الحروف المتحركة والسكونية : يعتبر هذا النوع من الخطأ المشكلة الكبرى التي تواجه الأطفال المعاقين قرائياً بدرجة كبيرة . ويجب أن يلاحظ أن العلاج وما يحتاجه من إهتمامات يختلف من طفل لطفل فهناك بين هؤلاء من يحتاج إلى التدريب على التمييز بين أصوات الحروف وهناك منهم من يعجز عن الربط بين الرمز المكتوب والصوت المتطوق للحروف أو عن ملاحظة أن الكلمات التي لها نفس الصوت تكتب بنفس الحروف . ومنهم كذلك من يعجز عن الربط بين تتابع أصوات الحروف وإتجاه الرمز المكتوب لها من اليمين إلى اليسار .

ومن الخطوات الأولى في هذه الطريقة التدريب على التمييز بين الأصوات المستخدمة في الحديث . فيقوم المدرس بعمل بطاقات تحتوى صوراً للأشياء التي تبدأ بنفس الحرف الساكن أو التي تحتوى على نفس الحرف المتحرك . ويمكن أن يحصل على هذه الصور من المجلات أو الكتب القديمة . وهو يختار في المراحل الأولى للتدريب على الكلمات التي تبدأ بحرف متحرك يراد التدريب عليه متبوعاً بحرف ساكن مثل :

الحرف « ب » في يَبْتَ

الحرف « ف » في فَأَر

الحرف « ك » في كَلَب

الحرف « ع » في عَصْفُور

ويلاحظ في اللغة الإنجليزية أن تعلم الحروف أسهل من تعلم الصوت المكون من كتابة حرفين ساكنين متتابعين أو أكثر . ولهذا فن السهل أن يتعلم الطفل حرف « S » إذا نطقنا له كلمة Seed لأكلمة Store (١) .

ويمكن كذلك عمل بطاقات للحروف المتحركة بنفس الطريقة . كأن نعمل له بطاقات للتدريب على الحروف المتحركة .

ولكى تنمى عند الطفل القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المختلفة يمكن أن نعطيه تمريناً تبدأ فيه الكلمات بالحرفين المختلفين اللذين يراد التدريب عليهما . فإذا كنا نريد أن ندر به على التمييز بين ك ، ق — نرتب له البطاقات الخاصة بحرفي ك ، ق متتابعة كأن نضع له بطاقة كَلَب تتلوها بطاقة قَلَب ثم كتب وقمر . ثم ندرّب الطفل على نطق حرف « ك »

(١) مثال ذلك في اللغة العربية أن من السهل على الطفل أن يتعلم الحرف (س) إذا نطقنا له كلمة سماد لا كلمة سور .

ثم نطلب منه أن يسمي الشيء الموجود في الصورة وهكذا . وبعد أن ينجح الطفل في تمييز الأصوات المختلفة للحروف نبدأ في تدريبه على التمييز بين الأصوات الأكثر صعوبة مثل التمييز بين س ، ص في كلمتي « سمير » و « صابر » . ويجري تنويع هذه التمارين بأن نسأل الطفل أن يذكر بعض الكلمات التي تبدأ بصوت معين مثل الصوت « با أو بو أو بي » وتستخدم نفس الطريقة عند التدريب على الحروف الأخرى .

أما الخطوة التالية فهي الربط بين الحرف وبين الصوت الشائع له . ويمكن استخدام عملية التتبع بالأصبع لتعزيز عملية التعلم عند الضرورة فيقوم الطفل بتتبع حرف يكتبه المدرس وينطق بالحرف أثناء تتبعه له . ويتكرر هذا إلى أن يتمكن الطفل من النظر للحرف والنطق به نطقاً صحيحاً دون أن يتبعه . ويمكن في الظروف العادية تعليم خمسة أو ستة حروف ساكنة في الجلسة الواحدة . وبعد أن يتعلم الطفل عدداً من الحروف الساكنة والمتحركة يبدأ المدرس في تعليم الطفل كيف يجمع أصوات الحروف ليكون منها كلمات . وتساعد عملية النطق والتتبع في تحقيق هذا الهدف . إذ أن النطق بالحروف متتابعة أثناء تتبعها بالأصبع يصبح بمثابة نطق ببطء للكلمة كوحدة كاملة . وتعطى « مونرو » (١٤١ ص ١٢١ - ١٢٣) عدة قوائم بالكلمات التي يجب تعلمها بهذه الطريقة . ويمكن اختبار قدرة الطفل على استرجاع ما تعلمه بأن نقدم له هذه الكلمات مطبوعة في بطاقات ونشجع الطفل على نطق الحروف ثم تجميعها في كلمات . وما هو جدير بالملاحظة أن مهارات النطق التي اكتسبها الطفل تعطيه شعوراً بالثقة أثناء قيامه بعملية التعرف على الكلمات .

ويتجه الطفل بعد ذلك إلى قراءة قصص أعدت إعداداً خاصاً لتشمل أصوات الحروف التي تعلمها . ونجد بعد فترة من التدريب أن الطفل سرعان ما يتمكن من قراءة القصص الموجودة في كتب القراءة العادية للسنة

الأولى بالمرحلة الابتدائية . أما الكلمات غير الصوتية - أى التى لا يتمشى نطقها كاملة مع نطق حروفها حرفاً حرفاً مثل «عمر» و«طه» وغيرها . فإن الطفل يتعلمها بطريقة التتبع التلقى بها . وبازدياد حصيلة الطفل من المفردات وينمو قدرته فى القراءة نجد أنه غالباً ما يتعرف على هذه الكلمات غير الصوتية عن طريق السياق .

الإتجاه العكسى فى القراءة : لقد وجدت « مونرو » أنه من الضرورى إعطاء الطفل تدريبات حركية محددة ليتعلم الإتجاه الصحيح فى قراءة الكلمات أى من اليسار إلى اليمين (فى اللغة الإنجليزية) . ويتم هذا بطريقة التتبع والنطق كما تمارسها فيرنالد (انظر طريقة فيرنالد المشروحة آنفا) . وقد فصلت مونرو استخدامها لهذا الأسلوب فى الفصل السادس من كتابها .

إضافة بعض الأصوات للكلمات : غالباً ما يتجه الطفل إلى إضافة بعض الأصوات الزائدة وذلك نتيجة لإخفاقه فى تمييز مجموعات الحروف الساكنة والتعرف على صور الكلمات تعرفاً دقيقاً . والأصوات التى غالباً ما يضيفها الطفل هى ر ، ل . وإذا واصل الطفل الوقوع فى هذا الخطأ يعطى تدريباً على قوائم من الكلمات المتشابهة بوجه عام مع إختلافها فى وجود ر ، ل . مثال ذلك كلمات ورد - ود - سلام - سام .

حذف بعض الأصوات - استبدال كلمة بكلمة - تكرار الكلمات - إضافة بعض الكلمات - حذف بعض الكلمات : غالباً ما تكون مثل هذه الأخطاء ناتجة عن عدم الدقة فى التعرف على الكلمات أو نتيجة مزيج من الاهتمام بعنصر السرعة فى القراءة . ومما يساعد فى التغلب على هذه الأخطاء أن يقوم المدرس بالقراءة مع الطفل فى نفس الوقت . وأن يركز بصورة أكبر على تحليل الكلمات ويعطى الطفل مادة قرائية أكثر سهولة . وإذا بقيت بعض هذه الأخطاء بعد ذلك فيمكن للمدرس أن يوجه نظر الطفل إليها ويشجعه على محاولة تجنبها كما أن توجيه اهتمام الطفل نحو مؤشرات السياق يساعده كذلك فى التغلب على هذه الأخطاء .

نجاح الطريقة : تنجح طريقة « مونرو » بصورة خاصة مع الأطفال المعاقين قرائياً بدرجة كبيرة . وقد تولت معالجة ٢٧ طفلاً بهذه الطريقة وكان المستوى القرائى لهؤلاء الأطفال يضعهم عند أقل من منتصف السنة الأولى للقراءة (١٠ - ١٤) . وبعد أن قامت بإعطائهم تدريبات علاجية لمدة ٢٦ ساعة تقريباً موزعة على فترة مقدارها ثمانية شهور كان متوسط التقدم فى القراءة عند كل طفل ١٣ سنة قرائية . وكانت المجموعة الضابطة التى استخدمتها مكونة من خمسين طفلاً لم تعطهم أية تدريبات علاجية . وقد كان متوسط النمو فى القراءة عند هذه المجموعة ١٤ سنة قرائية فى مدى الشهور الثمانية . ومعنى هذا أن الأطفال الذين لم يحصلوا على تدريبات علاجية لم يحققوا أية زيادة عن المعتاد تفسيرياً .
إينما نجد أن أولئك الذين حصلوا على تدريبات علاجية بطريقتها قد كسبوا زيادة تقلرباً أكثر من عام قرائى .

تقييم الطريقة : إن طريقة « مونرو » عبارة عن برنامج تدريبي يحدد المعالم له توجيهات تقسم بالصراصة - كما أن الطريقة تحتاج إلى وقت كبير ذلك أن البرنامج التدريبي يبدأ من أصوات الحروف ويقطع منه إلى أصوات الكلمات ثم إلى الجمل وتؤخر قراءة الكلمات كاملة لفترة أطول من فترة طريقة « فيرنالد » . ومع ذلك فإن تعليم الحالات المسرفة فى التأخر يحتاج إلى وقت طويل مهما كانت الطريقة المستخدمة . ومن المحتمل ألا تحتاج طريقة « مونرو » إلى وقت أطول مما تحتاجه الطرق الأخرى عند علاج مثل هذه الحالات . وقد نجحت « مونرو » فى أن تجمع بصورة فعالة بين طريقة التتبع مع النطق وبين التدريب على الأصوات . وهى تترك أن التدريب طبقاً لطريقتها يعتبر تدريباً آلياً ومتعباً إلى حد ما وخاصة فى المراحل الأولى ولكن يتقدم الطفل يصبح جزءاً كبيراً من قراءته قريب الشبه بالأداء العادى إلا فى حالة مواجهته لكلمة جديدة غير معروفة له .

فقد يقوم حينئذ باستخدام أسلوب التتبع أو نطق الحروف أو كلتا الطريقتين إلى أن يتعرف على الكلمة ثم يقوم بعد ذلك بمواصلة قراءته . ونحن نرى أن طريقة « مونرو » طريقة جيدة بالنسبة لتعاطب بعض الحالات المسرفة في التأخر القرائي . وعلى الرغم من نجاحها ككل ذلك في الحالات الأقل تأخراً إلا أن الطرق الأخرى تحقق نجاحاً أسرع بالنسبة لهذه الحالات الأخيرة .

ثالثاً : أساليب ذات تركيز بصري تركيبي (بنائى)

كان جيتس Gates ٨٣ أول من وصف هذه الأساليب تفصيلاً . وهى شبيهة بتلك الأساليب المستخدمة في الفصول الدراسية الجيدة ولكنها تتكون من برنامج أكثر تدعياً . وهى في معالجتها للدراسة الطفل للكلمة تركز على الفحص البصري التركيبى لها كما تستخدم التمرينات على نطاق واسع . ويشجع المدرس الطفل على التعرف على الكلمة كوحدة متكاملة وأن يقوم عند دراسته للكلمة بفحصها بعناية من اليمين إلى اليسار ويلاحظ الطفل في نفس الوقت ما بين بعض الكلمات وبعضها الآخر من أوجه شبه وأوجه خلاف بما في ذلك الخلافات الدقيقة الموجودة بين هذه الكلمات . ويكون الاهتمام مبكراً بيدايات الكلمات ثم بالتركيب الكامل لها . وبهذه الطريقة تتكون لدى الطفل معرفة بعناصر الكلمة أثناء قيامه بالقراءة لسياق العبارة . ولا تهمل هذه الأساليب المعلومات الصوتية والتركيبية للكلمات ولكن يجرى تعليمها أثناء قيام الطفل بالقراءة العادية وذلك حتى تصبح هذه المهارات جزءاً لا يتجزأ من قدرته على القراءة . وعندما تستخدم هذه الأساليب بنجاح فلها تساعد على تكوين القارئ الذى يتسم بالطلاقة والفهم لسأ يقرأه . وبطبيعة الأمر هناك أطفال في حاجة إلى مزيد من البرامج المتنوعة مع مزيد من الاهتمام بالتدريب على عناصر الكلمة نفسها .

وهكلاً نرى أن هذه الأساليب تدعو إلى علاج الأطفال المعاقين قرائياً بنفس الأسلوب المستخدم مع الطالب العادى باستثناء واحد هو أن برنامج التدريب يوضع وينفذ بعناية أكبر مع الاهتمام بتطويعه ليوافق المتطلبات الفردية . وعلى المدرس أن يكون مرناً فى اختياره للأسلوب الذى يتبعه مع كل حالة فردية على حدة . ويحتاج هنا إلى دراسة مركزة لإمكانات كل طفل وقدراته وصعوباته واحتياجاته وعلى المدرس أن يقضى وقتاً أطول ويبدل عناية أكبر فى شرح الأسلوب للطفل . كما أنه يقدم له المزيد من هذا الشرح كلما دعت الحاجة لذلك . مع الاهتمام بالآ يدفع الطفل بسرعة أكبر مما هو مناسب له . وإذا اتضح للمدرس أن أحد الأساليب لم يأت بنتيجة واضحة فإنه ينتقل إلى استخدام أسلوب آخر أو وسيلة أخرى لتحقيق التقدم . وإذا وجد المدرس أن الأساليب شائعة الاستعمال لم تنجح فى معالجة حالة فردية معينة فيمكنه أن يستخدم بعض الأساليب الأخرى التى لا تستخدم إلا مع الأطفال المعاقين بدرجة كبيرة . فهو يقوم أولاً باستخدام الأساليب المتبعة فى تدريس كيف يعالج الطفل الكلمة ويحللها بصرياً وسمعيّاً ويلاحظ مؤشرات السياق ويتجه فى قراءتها من اليسار إلى اليمين . فإذا لم يحرز الطفل تقدماً فقد يلجأ المدرس لاستخدام أساليب التتابع بالأصبع وكتابة الكلمة . وحتى عند استخدام هذه الأساليب فهو لا يواصل استخدامها لعدة أسابيع أو أشهر . بل يستخدمها كوسيلة ليجعل الطفل ييسدأ فى تعلم كيف يقرأ من اليسار إلى اليمين (فى الإنجليزية) .

وعندما يتقدم الطفل فى تطبيق أساليب تتبع الكلمات وقراءتها يقوم المدرس بالعودة به إلى ذلك البرنامج الكامل الذى يشمل كافة الأنشطة القرائية الخاصة بالطفل العادى .

ويدعى « جيتس » أن طريقته هذه تستخدم بلرحة أكبر من غيرها من الطرق في علاج الحالات المسرفة في التأخر . ويضرب مثلاً لنجاحها بالبرنامج الذى تم تنفيذه في مدارس مدينة نيويورك بأكلها والذى بدأ تنفيذه في ١٩٣٤ . لقد كان التدريب بمقتضى هذا البرنامج فردياً ومركزاً ولكنه لم يكن على أية حال برنامج تدريب ضيق الأفق . وقد ابتكر المدرسون الذين طبقوا هذا البرنامج عدداً كبيراً من المعدات والأساليب وبنلوا جهوداً خاصة ليكفلوا لكل تلميذ قدرأ كبيراً من المادة القرائية المسلية ويعطوه فرصة لاستخدام ما لديه من قدرات فنية وتمثيلية واستطلاعية وتركيبية وربطها بقراءة الطفل . ويرى معظم المدرسين أنه قد أمكن تحقيق أفضل النتائج مع كافة التلاميذ بما فيهم المعاقون قرائياً بالاستخدام المركز لنفس الأساليب التى يوصى باستخدامها في الفصل الدراسى العادى . وقد رأى عدد قليل من هؤلاء المدرسين أنه أمكن تحقيق النجاح مع الأطفال المعاقين بصورة كبيرة بقضاء بعض الوقت في التدريب على التتبع والكتابة كما توصى به طريقة « فيرنالد » .

كما أن هناك عدداً قليلاً آخر من المدرسين يرون أن الاتجاه الصوتى في التعليم الشبيه بما أوصت به « مونرو » قد حقق أفضل النتائج . ولكن عدداً كبيراً من المدرسين كانوا يرون أن الاستخدام المركز لأسلوب التتبع أو للأسلوب الصوتى قد أفاد بعض الحالات المعينة لا جميعها أما بالنسبة لجيتس فإنه يرى أن استخدام أسلوب التتبع أو الأسلوب الصوتى هو الملجأ الأخير الذى يلجأ إليه المدرس إذا لم يتحقق نجاح كاف باستخدام طريقته الأكثر شمولاً .

نجاح هذه الطريقة : ليس من شك في أن نتائج البرنامج العلاجى الذى نظمته مدينة نيويورك كان نجاحاً طيباً فبعد شهرين من التدريب كان التقدم الذى أحرزته الحالة المتوسطة من حالات المعاقين قرائياً يوازى

أربعة أضعاف ما يمكن توقعه في الأحوال العادية . ولم يحقق في إحراز تقدم عادي إلا أقل من خمسة في المائة من هؤلاء الأطفال . بل أن النتائج التي تحققت بعد ذلك كانت أفضل من هذا .

ويجب أن نلاحظ أن جيتس قد اعترف وإن كان بشئ من التردد بأن بعض الحالات المتأخرة التي هي من نوع معين تحتاج إلى تدريب خاص مثل التدريب على التتبع والكتابة . ولكنه قال إن هذا النوع من التدريب وما سواه مما هو على شاكلته يجب أن يكون لفترة محدودة على أن يوقف بأسرع ما يمكن .

تقييم الطريقة : لهذه الأساليب البصرية التركيبية عدة مزايا هي :

(أ) تتسم بالمرونة إذ أنها تسمح بالاستخدام الموقت لبعض الأساليب الأخرى مثل طريقة التتبع والكتابة أو الطريقة الصوتية عندما تدعو الحاجة لذلك .

(ب) أن الكثيرين من المعاقين قرائياً يصلون عند استخدام هذه الأساليب إلى الأسلوب العادي في القراءة بصورة أسرع مما لو استخدموا الأساليب الأخرى .

(ج) يبدو أنه من الأفضل أن نبدأ بعلاج المعاق قرائياً باستخدام هذا الأسلوب البصري التركيبي وإذا لم يتحقق تقدم مقبول فعندئذ يمكن أن يقوم المدرس باستخدام أحد الأساليب الأخرى . ويبدو أن طريقة التتبع والكتابة تفيد بصورة أكبر أولئك الأطفال الذين يصعب عليهم إدراك الكلمات كاملة منتظمة كما أنه يبدو أن الأساليب السمعية الصوتية تفيد أولئك الذين لهم مهارات سمعية أفضل من غير ذلك من المهارات . وبعد أن يحقق الطفل بعض التقدم نتيجة استخدام المدرس لهذه الأساليب المتخصصة المحددة يمكنه أن ينتقل تدريجياً نحو استخدام الأساليب الأكثر شمولاً المستخدمة في كتب القراءة العادية .

ملاحظة عامة : يجب على كل مدرس علاجى ملرب أن يكون قادراً على استخدام أى طريقة من الطرق التى شرحناها آنفاً - لعلاج أطفاله المعاقين قرائياً بصورة كبيرة وأن يكون استخدامه لهذه الأساليب بصورة فعالة . وبعد أن يقوم بإجراء دراسة مستفيضة للحالة القرائية المعوقة يقوم باستخدام الطريقة التى تصلح بصورة أكبر لعلاج مظاهر التأخر الخاصة بالطفل . وليست هناك وسيلة واحدة سحرية تستخدم لتعليم كافة الأطفال المعاقين بصورة كبيرة بل ولتعليم أولئك الأطفال الأقل ضعفاً فى القراءة . وربما كان نجاح هذه الطرق المستخدمة مع الحالات المعاقة قرائياً راجعاً إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال هم من الذين يجدون صعوبة فى التعرف على الكلمات . وإذا كانت هذه الأساليب قد حققت نجاحاً بوجه عام فإن هذا لا يعنى أن استخدام أى واحد منها لا يضر بعض الحالات المعينة . ولهذا فإن مؤلفى هذا الكتاب يرون أن أفضل طريقة لعلاج الحالات المسرفة فى التأخر هى القيام أولاً بتشخيص صحيح للحالة ثم القيام بعد ذلك باستخدام الأسلوب الذى يفيد فى علاج هذه الحالة .

وقد يكون هذا الأسلوب بالنسبة لبعض الحالات أسلوب التتبع والكتابة وبالنسبة لحالات أخرى أسلوب التدريب الصوتى . ولكن يمكن القول أن الأسلوب المتوازن للتعرف على الكلمات - وأعنى به الأسلوب الذى وصفناه فى الفصل التاسع والعاشر هو الأسلوب الذى يجب استخدامه مع معظم الحالات .

علاج الصعوبات المسكانية

من أصعب الأخطاء التى يقع فيها الأطفال المعاقون بدرجة كبيرة تلك الأخطاء الخاصة بأماكن الحروف فى الكلمة . فقد يقوم الطفل المعاق بقلب الكلمة كلياً أو جزئياً أو يقوم بقلب الحرف نفسه - وليس من شك

أن مثل هذه الأخطاء تؤثر على النمو القرائى للطفل . ومن الواجب معالجة هذا الضعف قبل أن نتوقع من مثل هذه الحالات أى تقدم فى القراءة .

وتستخدم كلمة « القلب » لتعنى مختلف الأخطاء الخاصة بقلب مكان حروف الكلمة . فقد تشير إلى أن الطفل قد أدرك أحد الحروف بوضع مقلوب كأن يقرأ حرف « ز » كأنه حرف « ذ » وعلى هذا فقد يقرأ كلمة زار على أنها نار - وقد يعنى هذا الخطأ أيضاً إدراك الطفل لحروف الكلمة كلها بصورة مقلوبة نسواء أكان هذا القلب كلياً أو جزئياً ، ومن أمثلة القلب الكل لحروف الكلمة قراءة الطفل للكلمة رأس على أنها سار أو كلمة درب على أنها برد . أما القلب الجزئى فهو مثل قراءة كلمة عبد على أنها بعد أو كلمة قدر على أنها قرد - وقد يحدث القلب فى ترتيب الكلمات فى الجملة كأن يقرأ نسمع صباح الديك كل صباح على أنها نسمع صباح الديك كل صباح .

أن الطفل فى سن ما قبل المدرسة - يتعلم كيف يتعرف على الأشخاص والأماكن والحيوانات والأشياء إما برويتها أو برؤية صور لها . وعند إدراكه لها جميعاً تكون حركات عينه غير منتظمة ولا تأخذ إتجاهاً معيناً . والنسب يحدث هو أن يستخدم الطفل نظرات سريعة غير منتظمة وتتحرك عينه هنا وهناك بغير انتظام لتدرك كافة ملامح الشئ أو صورته . وقد يكون الإتجاه الذى تأخذه العين من اليسار إلى اليمين أو من اليمين إلى اليسار أو من أعلى إلى أسفل أو تتخذ إتجاهاً مائلاً فى أى اتجاه . وهى جميعها نظرات غير منتظمة بل ولا يمكن توقع الإتجاه الذى تسلكه . وهكذا ترسخ عند الطفل هذه العادات فى التعرف على الأشياء ومن المتوقع أن يواصل الطفل استخدام هذا الأسلوب نفسه فى التعرف على الكلمات وذلك ما لم يتلق تدريباً منتظماً يجعله يعتاد النظر إليها من اليسار إلى اليمين ؟

ولكى يتقن الطفل القراءة عليه أن يعتاد قراءة كلمات الجملة بانتظام من اليسار إلى اليمين (في الإنجليزى والعكس في العربية) وإذا لم يدرك أحد الكلمات بنظرة واحدة فيمكنه معالجة حروفها بانتظام من اليمين إلى اليسار كذلك حتى يدركها إدراكاً صحيحاً .

ولكى ننمى عند الطفل عسادة الاتجاه بنظره من اليسار إلى اليمين عند القراءة فإن ذلك يحتاج إلى تدريبه على عمليتين مرتبطتين . أولهما تدريبه على أن تكون حركات عينه في القراءة من اليمين إلى اليسار على طول الخط . وهذا تدريب عام على الاتجاه الذى تأخذ به حركة العين في القراءة يجب أن يتقنه الطفل . أما العملية الثانية فهي معالجة الكلمة من اليمين إلى اليسار ليتعرف عليها ويدركها وهذا يحتاج إلى تدريب أكثر تحديداً ولهذا فهو أكثر صعوبة .

وقد يبدو لأول وهله أن الارتباط وثيق بين هاتين العمليتين ولكن الحقيقة أن الارتباط بينهما ظاهرى إذ أن كليهما يتطلبان البدء من اليمين والاتجاه بالنظر نحو اليسار . ولكن قد يعتاد الطفل النظر من اليمين إلى اليسار عند قراءة الكلمات على طول السطر دون أن يلتزم بهذا الاتجاه عند قراءته للحروف داخل كلمة بعينها . ولهذا فإن هذه العملية الأخيرة في حاجة إلى تدريب مكثف مستمر .

إدراك الكلمات :

إن الاتجاه الحاطي الذى تتخذه العين لإدراك الكلمات كما لاحظنا آنفاً ينتج عنه قلب هذه الكلمات . ومن الطبيعى أن يتطلب تشخيص الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات وعلاج هذه الأخطاء توجهات أكثر من تلك التى تتطلبها تعويد الطفل على الاتجاه بنظره من اليمين إلى اليسار عند القراءة . وباستخدام الاختبارات المقننة يمكن الحصول على تشخيص أدق لهذه الأخطاء . وقد وصفنا عدداً من هذه الأخطاء في الفصل السابع .

وقيعا يلى أجزاء من الاختبارات التى تستخدم فى تشخيص عادات قلب الكلمات وفى تقييم مقدار هذا الضعف.

١- اختبار دوريل لتحليل الضعف فى القراءة Durrell Analysis of Reading Difficulty . الاختبار الخاص بالتعرف على الكلمات وتحليل الكلمات . ويكشف هذا الاختبار ما إذا كان الطفل يقبل d و b فى الإنجليزية . كما يكشف قدرة الطفل على قراءة الحروف بترتيبها داخل الكلمة .

٢ - اختبار مونرو التشخيصى للقراءة Monroe Diagnostic Reading Examination الجزء الخاص بالقراءة الجهرية . واختبار أيوتا للكلمات واختبار تمييز الكلمات وهى تكتشف ما يحدث من قلب فى الحروف وتتابع الحروف فى الكلمات وقلب نظام الكلمات فى الجملة .

٣- اختبار جيتس ماكيلوب لتشخيص الضعف فى القراءة

Gates-Mchillop Reading Diagnostic Tests

ومنها اختبار للقراءة الجهرية واختبار لتمييز الكلمات وهما يكتشفان ما يحدث من قلب لحروف q'p'b'd فى الإنجليزية وتتابع الحروف داخل الكلمات .

٤ - اختبارات بوند - بالو لتشخيص الضعف فى القراءة الصامتة

Bond-Balow Silent Reading Diagnostic Tests

والتعرف على الكلمات القابلة للقلب عند استخراجها فى سياق عبارة - واختبار تصنيف أخطاء التعرف على الكلمات وهى تكتشف ما يحدث من قلب فى تتابع الحروف داخل الكلمات .

وقد سبق أن ذكرنا أنه أمر طبيعى بالنسبة للمبتدئين أن يقوموا ببعض الأخطاء الخاصة بالقلب أثناء قراءتهم وهى الواجب إزاء أى طفل

يقوم بأخطاء من هذا النوع أن نعرف ما إذا كانت هذه الأخطاء من الكثرة بحيث تشكل صعوبة حقيقية أم أنها مجرد عارض مؤقت . وبغنى هذا أنه من الضروري أن نقرر ما إذا كانت هذه الظاهرة ناجمة عن عدم النضج في القراءة أم عن علة تستدعي العلاج . ويمكننا أن نقرر ذلك بالرجوع إلى المعايير المصاحبة لاختبارات جيتس ماكيلوب ، واختبارات « مرنو » واختبارات « بوند بلو هوايت » . ففي كل من هذه المعايير نجد بياناً بعدد الأخطاء التي إذا تجاوزها الطفل في قراءته يمكن إعتباره معاقاً ويجب علاجه .

ومن الواجب أن نطالب الطفل بمجرد أن يبدأ القراءة بأن يتخذ في قراءته الاتجاه الصحيح دائماً . ذلك أن القراءة الصحيحة لن تتحقق إلا إذا أُنْجِه الإدراك البصري من اليمين إلى اليسار (في العربية) نتيجة لتحرك العين في هذا الاتجاه — هذا باستثناء الكلمات البصرية — أي التي تترك ككل بمجرد النظر إليها . ولهذا يجب أن نوضح للأطفال أن عليهم أن يفحصوا الكلمة من اليمين إلى اليسار كما يتعرفوا عليها . وعلى المدرس أن يشرح للأطفال مراراً وتكراراً الاتجاه الصحيح الذي يتبعونه بأبصارهم عند القراءة وعليه أن يتأكد قبل ذلك أن الأطفال يعرفون معنى كلمة يمين ويسار .

ولا يقتصر التدريب على إتخاذ الاتجاه من اليمين إلى اليسار على المبتدئين في القراءة بل يستمر خلال التدريب على أساليب التعرف على الكلمات . ولا ينجح مثل هذا التدريب على الاتجاه في القراءة إلا إذا تم بانتظام وبالصورة الصحيحة . وذلك أن الطفل يستخدم هذا الاتجاه من اليمين إلى اليسار عندما يقوم بالتحرف على الكلمات مستخدماً شتى أساليب التعرف . وهناك بعض الأطفال الذين يعتادون على استخدام الاتجاه الصحيح في القراءة في أول الأمر ولكنهم يتركون ذلك بعد حين مالم يواظب المدرس على توجيههم التوجيه الصحيح .

الإجراءات العلاجية :

يمكن القول بوجه عام بأن الأطفال المعاقين في القراءة يخطئون بدرجة كبيرة في إتخاذ الاتجاه الصحيح في القراءة . ولا يعتبر هذا شيئاً مستغرباً إذا نحن تذكرنا أسباب أخطاء القلب التي أشرنا إليها آنفاً . فالطفل الذي يعاني من علة بصرية حادة أو الذي لم يتدرب تدريباً مناسباً على القراءة من اليمين إلى اليسار أو الذي درب على الاهتمام بأواخر الكلمات لا بأوائلها أو الذي درب بطريقة صوتية غير مناسبة — كل أولئك لا يقعون فقط في أخطاء خاصة بالاتجاه بل نادراً ما يحققون أى تقدم في القراءة . وإذا قمنا بتحليل الأساليب التي حققت نجاحاً في تعليم القراءة وفي علاج الحالات القرائية المتأخرة لوجدنا أن هذه الأساليب تهتم اهتماماً كبيراً بتدريب الطفل على فحص الكلمات بانتظام من اليمين إلى اليسار وأنها تهتم اهتماماً كبيراً أيضاً بأن يدرك الطفل الكلمات كوححدات ويتدرب على عملية تجميع الأصوات التي تتكون الكلمة منها .

ويجب على المدرس المعالج ألا يدرك أن تدريب الطفل على إتخاذ الاتجاه الصحيح في القراءة هو وحده الذي يعالج كافة أخطاء القلب . فهناك في أغلب الظن صعوبات أخرى يواجهها هذا الطفل يجب علاجها . ولكن عندما تحدث أخطاء القلب بصورة ملحوظة — وهو ما يحدث في حوالي ١٠ في المائة من الحالات المعاقة فعندئذ يكون لهذه الأخطاء أهميتها الكبيرة وتصبح في حاجة إلى علاج منظم قد يطول أمره في بعض الأحيان .

يقوم المدرس أولاً بشرح ضرورة النظر إلى الكلمات من اليمين إلى اليسار ويبين ذلك عملياً فيبدأ أن يكتب الكلمة على السبورة أو على ورقة يقوم بالإشارة بالموشر أو بأصبعه إلى أجزاء الكلمة وهو ينطق بها ببطء . ثم يكرر ذلك عند الحاجة لتأكيد هذه العملية فيرجع سريعاً إلى أول السطر ويتجه من اليمين إلى اليسار مرة أخرى وهو يقرأ للمرة الثانية . وفي المرة

الثانية يؤكد المدرس أنه من الأفضل أن ننظر إلى الكلمة كوحدة واحدة بعد أن نكون قد أدركنا الجزء الصعب فيها . ثم بعد ذلك يشرح المدرس طريقة التعرف على كلمة غير مألوفة موجودة في سياق الجملة وبين ذلك عملياً بنفس الطريقة ويشير المدرس بأصبعه أسفل الكلمات وهو يقوم بقراءتها . وبعد أن يتوقف المدرس لفترة قصيرة أثناء قراءة الكلمة غير المألوفة للطفل يواصل الإشارة بأصبعه ببطء على طول الكلمة ناطقاً بإياها . ويقوم بتكرار عمليات الشرح والبيان العملي مراراً وتكراراً طبقاً لتقديره في هذه الأثناء ، ليمارس الطفل التعود على النظر من اليمين إلى اليسار أثناء تعرفه على الكلمات . ومن الأفضل أن تتم هذه الممارسة في إطار جمل ذات معنى ، حتى يستخدم مؤشرات السياق في التعرف على الكلمات . وبهذا الأسلوب يصبح الطفل معتاداً على التحرك بنظره من اليمين إلى اليسار على طول السطر كما يعتاد استخدام مؤشرات السياق ليتعرف على الكلمة غير المألوفة له . وينتقل المدرس بأسرع ما يمكن من التدريب على الكلمة إلى التدريب على الجملة المستخدمة في سياق ثم إلى فقرات مطبوعة في كتاب للقراءة . ومن المهم بالنسبة للمدرس أن يتأكد من أن أثر التدريب على الانجلاء الصحيح في القراءة ينتقل من الكلمة إلى الجملة ثم إلى الفقرة المطبوعة في الكتاب . إذ أن انتقال أثر التدريب هذا قد يكون صعباً بالنسبة لبعض الأطفال ولهذا فقد يحتاجون إلى المزيد من التدريب الموجه .

وعلى الرغم من أن المدرس قد يشجع الطفل في بداية الأمر على استخدام أصبعه أو استخدام مؤشر ما لتتبع ما يقرأه على طول السطر أو عند قراءته للحروف المتتابعة في الكلمة التي لم يكن يعرفها فإنه من الواجب اتخاذ بعض الاحتياطات في هذا المجال . ذلك أن الإشارة بالأصبع أو بمؤشر ليست إلا وسيلة يجب الاستغناء عنها تدريجياً عند زوال الحاجة لها . ويرى بعض المدرسين أنه من الأفضل استخدام مؤشر خشبي مثلاً إذ يكون من السهل الاستغناء عنه مستقبلاً وسواء استخدم الطفل أصبعه أو استخدم

مؤشراً. فعلى المدرس أن يوجه نظر التلميذ إلى الاستخدام الصحيح لها بمعنى ألا يشير الطفل إلى كلمة بعد أخرى متوقفاً بينهما بل يستمر في الإشارة من اليمين إلى اليسار باستمرار متبعا الطريق الذى يسلكه في إدراك المعنى. أنه إن لم يفعل ذلك يكون إستخدامه للأصبع أو للمؤشر مجرد أداة لتحديد مكان الكلمة التى يقرأها بدلا من أن يكون وسيلة لتدعيم إتجاه القراءة من اليمين إلى اليسار ولا يتم هذا التدعيم إذا أشار إشارات متقطعة متجهها مرة إلى الأمام وأخرى إلى الخلف أو إذا توقف الأصبع أو المؤشر في مكان أثناء محاولة الطفل التعرف على الكلمة بطريقة عشوائية. أن استخدام الأصبع أو المؤشر لن يدعم إتخاذ الإتجاه المناسب في القراءة ولن يقضى على أخطاء قلب الكلمات إلا إذا أشرف المدرس على ذلك إشرافا دقيقا :

بعض الوسائل الحركية الأخرى :

أن إستخدام طريقة تتبع الكلمة ونطقها وكتابتها التى وضعناها تفصيلا في بداية هذا الفصل يعتبر من أكثر الطرق فائدة في علاج حالات قلب حروف الكلمة كما أن الطريقة الصوتية مع بعض التعديل الطفيف تأتى بفائدة في هذا المجال. ويمكن توضيح ذلك بالمثل التالى : - يقوم المدرس بكتابة كلمة « رجل » بحروف كبيرة متصلة على ورقة. ويوجه نظر الطفل إلى الكلمة ونطقها ثم يطلب من الطفل أن ينطق كلمة « رجل » بأبطأ ما يمكن بالطريقة التى يقرأها بها المدرس. وبعد ذلك يأخذ قلما ويخط به على الكلمة متبعا حروفها بينما ينطق بالكلمة ببطء - ويشجع المدرس الطفل على أن يتتبع الكلمة بقلمه بسرعة بينما يقوم بنطقها ببطء حتى يتمشى نطق الحرف مع تتبع الطفل له. والغرض من ذلك أن ينطق الكلمة بوضوح وببطء كافيين حتى يتضح للطفل تتابع الأصوات داخل الكلمة ومع مواصلة التدريب يبين المدرس للطفل كيف ينطق كافة أجزاء الكلمة مجمعة بحيث تصبح وحدة واحدة.

وهناك طريقة النطق والإملاء وتستخدم في بعض الأحيان بدلا من طريقة التتبع. وبمقتضى هذه الطريقة يقوم الطفل بكتابة الكلمة أثناء قيام المدرس بنطق أجزائها ببطء. فيعد أن يقول للطفل أنه سوف يستمع إلى أصوات منفصلة يطلب منه أن ينطق بها ببطء أثناء كتابته لها. وهكذا ينطق المدرس كلمة « رجل » بعد أن يطلب من الطفل أن يردد الكلمة ويكتبها. وتستلزم هذه الطريقة أن يكون الطفل قد تعلم الحروف الهجائية كتابة ونطقا. وغالبا ما يستفيد من مثل هذه التدريبات أطفال السنة الثانية أو الثالثة الابتدائية وكما تقول « منرو » أن الإملاء بهذه الطريقة يكون له نفس الفائدة التي تحققها عملية تتبع الكلمة ويفضل بعض الأطفال الكتابة على تتبع الكلمات وهكذا فإن طريقي « التتبع والنطق » و « الكتابة والنطق » تشجعان تتابع الأصوات في الكلمات وتنسيق هذا التتابع مع تتابع صور الحروف. وقد أعطت « منرو » تمرينات تفصيلية لهذه الأساليب .

كتابة الكلمات :

عندما يصل الأطفال إلى عيادة القراءة يكون عدد كبير منهم قد مارس عملية الكتابة. وقد يستخدم المدرس المعالج قلرة الطفل على الكتابة ليدعم الاتجاه الصحيح في قراءة الكلمات. فمن الضروري بالنسبة للكتابة أن يبدأ الطفل من اليمين متجها نحو اليسار في اللغة العربية. ولها فائدة استخدام الكتابة لتنمية هذا الاتجاه يجب أن تكون الكتابة حرة لا مجرد نقل مادة مكتوبة على سبورة أو لوحة حائطية أو كتاب. ذلك أن عملية النقل هذه تتم مجزأة لا متصلة. ويمكن أن يبدأ التدريب باستخدام كلمات وجمل بسيطة ويجب استخدام كلمات متعددة المقاطع بمجرّد أن يصبح ذلك في استطاعة الطفل أن يستوعبه. ويشجع المدرس الطفل على أن ينطق بكل كلمة أثناء كتابته لها فإن هذا يوجه نظر الطفل إلى تتابع العناصر داخل الكلمة. ولكي يصبح التدريب مفيداً في علاج قلب

الطفل للكلمات يجب أن يلاحظ الطفل الترتيب الصحيح للحروف وأصواتها في الكلمة التي يكتبها .

وإذا حاول الطفل تقليد الكلمة المكتوبة يعمل صورة مماثلة لها مبتدئاً بالعكس من اليسار إلى اليمين فسيكتشف المدرس ذلك على الفور . وفي أغلب الأحوال يمكن تصحيح هذا الاتجاه العكسي في الكتابة بأن نشرح للطفل ضرورة الاتجاه الصحيح في الكتابة والقراءة من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية وأن نجعله يبدأ بكتابة الكلمات في أقصى يمين الورقة أو السبورة وهنا ينتج في كتابته في الاتجاه الوحيد المتاح له وهو الاتجاه نحو اليسار . وفي الحالات شديدة التخلف يمكن أن يطلب من الطفل عند كتابته للجمل أن يكتب كل كلمة تحت سابقتها على أن تبدأ الكلمات جميعها من يمين الصفحة . أو قد يرسم المدرس خطوطاً رأسية قصيرة على أن يبدأ الحرف الأول لكل كلمة عند الخط الرأسي . ويمكن الاستغناء عن هذا الإجراء بعد شيء من التدريب .

الكتابة على الآلة الكاتبة : لقد اقترح البعض أسلوب الكتابة على الآلة الكاتبة لتنمية الاتجاه الصحيح في إدراك الكلمات . وحجتهم في ذلك أن الأطفال يكونون مضطربين عند استخدام الآلة الكاتبة لاتباع الحروف من يمين إلى اليسار (في العربية) وصحيح أن الطفل سوف يحصل بهذه الطريقة على شيء من التدريب في ملاحظة تتابع الحروف عند كتابة الحرف الأول ثم الثاني إلخ على الآلة الكاتبة . ولكن إذا لم يكن الطفل يعلم الكتابة على الآلة الكاتبة فلأن ما يقوم به مجرد كتابة حروف مجتمعة وهو أثناء كتابته لها يكون منهمكاً كل الانهماك في إختيار المفتاح المناسب الذي يضغط عليه بدرجة تجعله غير قادر على استخدام الأسلوب المناسب للتعرف على الكلمات .

وقد أظهرت دراسة الكتابة على الآلة أن الكتابة لا يكتب الكلمات

كوحداث كاملة إلا بعد أن يكتسب قدرًا كبيراً من المهارة . ولن يكون هذا هو الحال مع معظم الأطفال . وعلاوة على ذلك فإذا كان الطفل مبتدئاً في الكتابة على الآلة الكتابة فمن المحتمل أن يكون فهمه لما يقوم بكتابته قليلاً . إذ أن اهتمام المبتدئين يكون موجهاً نحو آلية عملية الكتابة على الآلة الكتابة لا نحو الكلمات ومعناها . أضف إلى ذلك أنه من الممكن أن يقوم الطفل بكتابة الكلمات على الآلة : الكتابة دون أن يتعرف على معناها . ومن الواجب أن يقترن التدريب على الاتجاه من اليمين إلى اليسار . مع التدريب على تعرف الكلمات وذلك حتى تكون له فعاليتها بالنسبة لإدراك الكلمات . وهكذا يجد المدرس أن التدريب على الإنجاز الصحيح للكتابة باستخدام الآلة الكتابة لا يأتي بالفائدة المرجوة . وهناك طرق أخرى أكثر فعالية وأقل تعقيداً .

استخدام القراءة الجماعية والصور المتحركة : أثناء القراءة الجماعية يكون لدى كل عضو من المجموعة نسخة من المادة القرائية ويقوم الجميع بالقراءة الجهرية في صوت واحد بقيادة المدرس . أن هذا الإجراء قد يساعد على تنمية الشعور بالاتجاه المستمر على طول الخط ولكن قيمته في تدعيم الاتجاه الصحيح داخل الكلمات قليل . وهناك بعض الصور المتحركة التي تعمل خصيصاً للتدريب على الاتجاه الصحيح في القراءة مثل تلك الأفلام التي صممها « هارفارد » والمكونة كلها من عدة خطوط ، وتوجد نقطة من الضوء تتحرك من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية) لتوجيه النظر في هذا الاتجاه . والحقيقة أن القراءة الجماعية وأفلام القراءة هذه تفيد في التدريب على تقسيم الحمل إلى أجزاء أكثر من فائدتها في التدريب على الاتجاه الصحيح لسير العين في القراءة .

طرق أخرى :

هناك طرق أخرى لتعليم الاتجاه الصحيح للعين في إدراك الكلمات ومن هذه الطرق تنمية الاهتمام بإدراك بدايات الكلمات ذلك أن اعتياد الطفل على قراءة الحروف والمقاطع الأولى في الكلمات يعتبر أمراً في غاية الأهمية . وقد شرحنا في الفصل السابق الأساليب التي تستخدم لتحقيق هذا الغرض . ويلاحظ أن عدداً كبيراً من الأطفال الذين يقعون في أخطاء قاب حروف الكلمات لا يجيدون التعرف على الحروف والمقاطع الأولى فيها . وهناك عدد من التمرينات لتدريب الطفل على ملاحظة أوائل الكلمات . وإليك بعض الأمثلة :

١ - تمرين يستخدم لتوجيه نظر الطفل إلى الصوت الذي تبدأ به الكلمات مع التأكيد في نفس الوقت من نطق الطفل للكلمة كاملة . يقوم المدرس بعمل جمل فيها فراغ بالنقط مثل تلك الجمل التالية . وتحت كل جملة ثلاث كلمات منها كلمة واحدة يمكن استخدامها لتكملة الجملة . وبين هذه الكلمات كلمة تبدأ بنفس الصوت الذي تبدأ به الكلمة الصحيحة وهو الصوت الذي يضعه المدرس تحته خطاً في الجملة . ولكي يقوم الطفل بالاختيار الصحيح للكلمة . عليه أن يلاحظ كلا من الصوت الذي تبدأ الكلمة به ومعنى الكلمة الصحيحة . ومن الواجب أن تتكون هذه الجمل من الكلمات التي يكون الطفل قد أخذها في كتاب القراءة . ويطلب من الطفل أن يقرأ كل جملة وأن يلاحظ الصوت الذي تبدأ به الكلمة المطلوبة وهو نفس الصوت الذي وضعه المدرس خطاً تحته في إحدى كلمات الجملة ثم يقوم الطفل برسم دائرة حول الكلمة الصحيحة التي تكمل معنى الجملة . ويقول المدرس له أن الكلمة الصحيحة سوف تبدأ بنفس صوت الحرف الذي وضع خطاً تحته في الجملة . ويقول المدرس له أن هذا ينطبق على كلمة أخرى من الكلمات المكتوبة أسفل الجملة ولكن هذه الكلمة الأخيرة لا يصلح معناها لإكمال الجملة .

- قطف وائل جميلة
- (ولد — كتاب — وردة)
- رسم صلاح قط
- (صوت — صورة — قلم)
- أخذت سامية . . . المائف
- (سماعة — ساعة — لون)

٢ — قد يستخدم أسلوب استبدال حرف ساكن مكان آخر لتدريب الطفل على ملاحظة بداية الكلمات (١) . وقد ضربنا للملك عدداً من الأمثلة فيما بعد :

(أ) لتدريب الطفل على معنى الكلمات في السياق مع تعويده على ملاحظة لوائل الكلمات أعرض على الطفل جملة مثل الجمل الآتية :

كامل عامل في مصنع

أطلب منه أن يقرأ الجملة وأن يبحث عن كلمتين تشابهان تشابهاً كاملاً باستثناء الحرف الأول فهما . أنطق كلمة كامل وأطلب من الطفل أن يشير إلى الحرف الذي يمثل أول صوت في الكلمة . أفعل نفس الشيء مع الكلمة عامل ثم أكتب الحروف ح ، ش ، ن وأطلب منه أن ينطق بها واكتب بعد ذلك كلمة كامل وبعد أن يجد مكان الحرف الأول تحديداً صحيحاً امسح الحرف ك وضع مكانه الحرف ح وانطق الكلمة الجديدة

(١) هذه صفة خاصة باللغة الإنجليزية ولا توجد في اللغة العربية كلمات تبدأ بحرف ساكن (المترجم) .

وواصل نفس الإجراء مع كلمة «كامل» وغير الحرف الأول باستبداله بالحرف «ش» مرة والحرف «خ» مرة أخرى موكداً دور الحرف الأول وأثره عند النطق بالكلمات .

(ب) قدم للطفل كلمة مثل قام أو فيل أو يوم ثم اطلب منه أن يغير بكلمة تشابه كلمة قلم ولها نفس الصوت باستثناء الصوت الواقع في أولها . وعندما يذكر لك كلمة مثل علم امسح حرف «ة» في كلمة قلم أثناء ملاحظته لذلك وضع مكانه الحرف الأول للكلمة التي ذكرها .

أطلب من الطفل أن ينطق الكلمة الجديدة وأن يلاحظ كيف أن مجرد تغيير الحرف الأول ينتج عنه تكوين كلمة جديدة . وهكذا بالنسبة لبقية الكلمات :

(ج) يجب هنا أن نذكر كلمة تحذير (١) . ذلك أنه عند استخدام استبدال الحروف الساكنة لتعويد الطفل على ملاحظة بدايات الكلمات (في اللغة الإنجليزية) من المستحسن دائماً التأكيد على الحروف والأصوات الأولى في الكلمات . حاول أن تتجنب جذب نظر الطفل إلى أواخر الكلمات التي لها نفس النطق . مثل الكلمات التي تنتهي بـ al أو all . مثلاً عندما يختار الطفل كلمة من بين كلمتين ليكمل جملة ما أكد للطفل أن صوت الحرف الأول في الكلمة التي يختارها هو الذي سيبدله على الكلمة الصحيحة . وهكذا فلماذا كنت تشرح للطفل استخدام أحد الحرفين W, T في بداية الكلمة قل له «أى هاتين الكلمتين يجب استخدامها في الفراغ التالي ليصبح المعنى كاملاً :

Mary likes to in the snow talk walk

(١) هذا التحذير خاص باللغة الإنجليزية دون العربية .

٣ - هناك عدة ألعاب يمكن استخدامها لتدريب الطفل على استخدام الحروف الأولى وذلك لتعويده الانتباه إليها .

وقد صمم دولش Dolch (مطبعة جرارد - تشامبين - إلينوى) عدة ألعاب لهذا الغرض .

ويمكن كذلك استخدام عجلات الكلمات وقصاصات الكلمات التي شرحناها في الفصل السابق لتدريب الطفل على بدايات الكلمات . وعند استخدام عجلات الكلمات يستخدم المدرس الكلمات التي لها نفس النهاية مثل فيل ، نيل ، تيل ، جيل - قيل ... ويكتب المدرس في القرص الأسفل بدايات هذه الكلمات فقط بصورة تجعلها تظهر من فتحة في القرص العلوي من عجلة الكلمات . وعلى هذا القرص العلوي يكتب المدرس الأجزاء الأخيرة من الكلمات (أنظر عجلات الكلمات في الفصل السابق) وعند تحريك القرص العلوي تتبدل بدايات الكلمات التي يراها الطفل ويدرك بذلك أنه بتغيير هذه البدايات تتكون كلمات جديدة . وبذلك يصبح الطفل مضطراً لملاحظة بدايات الكلمات كي يدرك الكلمات التي تعرض له .

وبنفس الطريقة يمكن كتابة بداية بعض الكلمات التي تنتهى بنفس الصوت بحيث تكون كتابة هذه البدايات تحت بعضها البعض ثم تعمل بطاقة أخرى بحيث تكون بها فتحة تظهر من خلالها بدايات الكلمات المكتوبة في الورقة السابق ذكرها وتكتب نهاية هذه الكلمات في عین الفتحة . (أنظر قصاصات الكلمات في الفصل السابق) وعندما تحرك البطاقة العليا التي توجد بها الفتحة تظهر بدايات الكلمات خلال هذه الفتحة واحدة بعد الأخرى ويقوم الطفل بنطق هذه البدايات مع جزء الكلمة الأخيرة ليعمل منها كلمة ذات معنى . ويساعده هنا على ملاحظة هذه البدايات المتغيرة للكلمات إذ أنها هي التي ستحدد المعنى الخاص للكلمة .

وفي كل هذه التمارين يجب على المدرس أن يهتم بإظهار بدايات الكلمات للطفل عند عرضها عليه. ويتم هذا بأن يتم الترتيب في غير عجلة وأن يشير المدرس إلى الحروف التي تبدأ بها الكلمات ويقوم الطفل بدوره بنطقها ثم دمجها مع باقي حروف الكلمة ليكون منها وحدة واحدة. وإذا لم يتم هذا فقد يتذكر الطفل الصوت الموجود في بداية الكلمة ثم يبدأ بالنظر إلى آخرها. ولكن الغرض من الترتيب هو أن نعلم الطفل أن ينظر أولاً إلى بداية الكلمات وأن تصبح هذه النظرة الفاحصة عادة ثابتة من عاداته.

٤ - اقترح البعض أن يقوم المدرس بإعطاء بيان عملي للطفل عما يحدث عند قلب الحروف في الكلمة وهم يقولون أن لمثل هذا البيان العمل فائدة في توجيه الطفل الوجهة الصحيحة في التعرف على الكلمات. والهدف من هذا البيان أن نرى الطفل ما قد يحدث إذا نحن بدأنا قراءة الكلمة من آخرها أو من وسطها بدلاً من قراءتها. فثلاً يكتب المدرس كلمة برد على السبورة وكلمة درب تحته. ثم يوضح للطفل أن الحروف ذاتها هي المستخدمة في تكوين الكلمتين ولكنهما مع ذلك كلمتان مختلفتان ولهذا فمن الواجب دائماً أن يبدأ من يمين الكلمة عند قراءتها. وب نفس الطريقة يشير المدرس إلى كلمتي أمل وألم وورد ودور وغيرها من الكلمات التي حدثت بها عملية قلب كاملة أو جزئية.

٥ - من العمليات الأخرى التي تنمي إدراك الكلمات من اليمين إلى اليسار عملية الترتيب الأبجدي للكلمات والبحث عنها في المعاجم. فبالنسبة للتدريبات المبكرة على عملية الترتيب الأبجدي يعطى الطفل صندوقاً أو ملفاً بحيث تكتب الحروف الأبجدية على البطاقات الفاصلة داخل الصندوق أو الملف وعند تعرف الطفل على كلمة ما تكتب هذه الكلمة على قطعة من

الورق ويقوم الطفل بوضعها في الصندوق أو الملف بترتيبها الأبجدي. مستعيناً بالحرف الأول لها . وعندما يتقدم الطفل في معرفة ترتيب الحروف الهجائية يطلب منه المدرس أن يرتب الكلمات لا طبقاً للحرف الأول فقط بل كذلك طبقاً للحروف الأخرى داخل الكلمة . وبهذه الطريقة يدعم المدرس لدى الطفل عادة النظر أولاً إلى بداية الكلمة ثم يتجه منها إلى باقي الحروف من اليمين إلى اليسار ويحتوى كتب المدرس وكتب الواجبات المنزلية المصاحبة لكتاب التلميذ على تمرين عدة تستهدف التدريب على ترتيب الكلمات أبجدياً واستخدام الطفل للمعجم .

وبالنسبة للأطفال المبتدئين في القراءة يمكن عمل معجم مصور لهم . إن مثل هذا الإجراء يعلم الطفل الحروف الهجائية وكيفية استخدامها في عملية الترتيب والنظم . كما أن الطفل يتدرب على الكتابة من اليمين إلى اليسار حينما يقوم بكتابة كلمة معينة ليضعها في معجمه بجوار الصورة الخاصة بها .

منع حدوث أخطاء قلب الكلمات

من الأفضل أن نضع نصب عينينا أثناء تدريس الأطفال المبتدئين الحيلولة دون حدوث تلك الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات . فعلى المدرس منذ أول درس أن يؤكد الاتجاه الصحيح الذي يجب على الطفل أن يسلكه في القراءة كما بينا ذلك في هذا الفصل وفي الفصل السابق . ولهذا أهميته الخاصة عند تعليم المظاهر المختلفة لتحليل الكلمات مثل تعليم الطفل الحروف التي تبدأ بها الكلمة والأصوات الأولى وتجميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة في ترتيب معين لتكوين الكلمة منها . فعلى الطفل أن يقوم أولاً بنطق الحرف الأول أو الحرفين المرتبطين في بداية الكلمة ثم يتجه بانتظام في نطق باقي الحروف متجهاً نحو اليسار . وإذا أعد برنامج تعليم تحليل الكلمات إعداداً صحيحاً (أنظر الفصل السابق) واهتم هذا البرنامج بالحاجات الفردية

للأطفال فإن ذلك سيساعدهم على تكوين الاتجاه الصحيح للعين في القراءة كما يساعد على تلافي الأخطاء الخاصة بقلب الكلمات .

الملخص :

إن الطفل المعاق في القراءة بدرجة كبيرة هو ذلك الطفل الذى ظل المدرسة عدة سنين دون أن يتعلم كيف يقرأ أو كان ما تعلمه قليلا . وقد ثبت نجاح ثلاث طرق لعلاج هذا التأخر . طريقة التتبع والنطق والكتابة التى أبتكرتها « فيرنالد » . وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في تدعيم الإتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من اليسار إلى اليمين (فى اللغة الإنجليزية) وفى توجيه انتباه الطفل إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التى تتكون منها الكلمة وعلى تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق للتعرف على معاني الكلمات . كما لهذه الطريقة فوائد أخرى مثل تنمية حصيلة الطفل من المفردات اللغوية والمفاهيم وتدريبه على الفهم ولكنها كثيرة التفاصيل وتستغرق قدراً كبيراً من الوقت ويجب أن تستخدم على نطاق فردى . وغالبا ما أثبتت هذه الطريقة نجاحها مع الأطفال المعاقين بدرجة كبيرة ولكنها تحتاج إلى قدر كبير من الوقت .

. وهناك الطرق الصوتية التى تركز على تأريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة التى تتكون الكلمة منها . ومن هذه الطرق الطريقة التى دعت « مونرو » إلى استخدامها . وقد أثبتت هذه الطرق نجاحها في تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة في القراءة . وهى تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار الطفل لهذه التلريبات تكراراً كثيراً متوفاً . وتحدد منه الطرق أساليب محددة لعلاج أخطاء معينة مثل الخطأ فى نطق الحروف المتحركة والسكونية نتيجة قلبها وغير ذلك من الأخطاء . ويستخدم أسلوب التتبع والنطق عند الضرورة . وقد نجحت هذه الأساليب فى علاج

حالات كثيرة من الأطفال المعاقين قرائياً ولكن لا يجب استخدامها مع الأطفال الذين لديهم اتجاه كبير لتحليل الكلمات :

وهناك طريقة أخرى أثبتت نجاحاً كبيراً وهي تلك التي يدعو « جيتس » لاستخدامها وهي طريقة كما أوضحنا تستخدم كافة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون في الفصول الجيدة بالمدرسة . وتنجح هذه الطريقة عندما يحصل التلاميذ على تدريبات مركزة قائمة على فهم دقيق لاحتياجاتهم الفردية .

الفصل الثاني عشر

تطويع أساليب العلاج
للطفل المعاق

الفصل الثاني عشر

تطويع أساليب العلاج للطفل المعاق

على المدرسين أن يلاحظوا أن بعض الأطفال المتخلفين في القراءة يعانون من بعض العوائق الخاصة التي تقف حجرة عثرة في سبيل تعلمهم ومثل هذه الحالات لا تحتاج فحسب إلى علاج متخصص في القراءة بل هي في حاجة كذلك إلى تطويع أساليب العلاج لتناسب خصائص العائق الخاص الذي يعانون منه .

إن عدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال غير الأسوياء يجدون في عمليات التعلم المعقدة - مثل القراءة - شيئاً يثير حيرتهم بل وضيقتهم . ولكن هناك أطفالاً آخرين يعانون من نفس العلة ومع ذلك فإنهم يتعلمون القراءة بمهارة كبيرة على الرغم من هذه العوائق . فمثلاً نجد عدداً ممن لديهم مصاعب في السمع يجدون ارتياحاً كبيراً في القراءة ولهذا فلذا نحن نمتينا لديهم هذه المهارة تنمية جيدة فإنهم يصبحون من القراء المتعاطفين دائماً إلى القراءة وتصبح قدرتهم في القراءة أعلى من المتوسط . ولكن إذا أصبح أحد هؤلاء الأطفال غير الأسوياء معاقاً كذلك في القراءة فعندئذ تصبح مشكلته أكثر تعقيداً . والعوائق التي قد تساهم في إيجاد تخلف في القراءة بل وتزيد هذا التخلف تعقيداً عوائق عديدة منها ضعف النظر واختلال السمع وصعوبات النطق والمشاكل العاطفية والمتاعب العصبية وما إلى ذلك . وإذا كنا قد فصلنا في الفصول السابقة وسائل تشخيص التخلف في القراءة وأساليب علاجه فلن هذا التفصيل ينقصه ما يجب إتخاذه من إجراءات لمواجهة حالات الأطفال غير الأسوياء .

يمكن في بعض الحالات أن يتم داخل فصول خاصة تنفيذ البرنامج التعليمي المعد خصيصاً لمجموعة معينة من الأطفال المعاقين واستخدام أساليب والمعدات (م - ٣١ -) للتعلم في القراءة

التي صممت لمواجهة حاجاتهم الخاصة . وفي حالات أخرى يجري تعليم هؤلاء الأطفال في فصول للدراسة العادية مع تطويع أساليب التعليم وتكييفها لتلائم هؤلاء الأطفال غير الأسوياء وتمكنهم من التقدم في القراءة بدرجة فعالة وتعالج الكتب الخاصة بنفسية الأطفال غير الأسوياء وتربيتهم أساليب التكيف التربوي هؤلاء الأطفال ، أما في هذا الفصل فسوف نناقش ما يجب اتخاذه من تطويع لأساليب العلاج في القراءة لمواجهة ما يحدث من تعقيد حينما يصبح الطفل غير السوي متخلفاً كلطك في القراءة .

وقد ذكرنا مراراً وتكراراً في هذا الكتاب ضرورة تطويع أساليب التدريب لتلائم الحالات الفردية بعد القيام بفحص دقيق لها . ولكن عندما نتعامل مع أطفال معاقين في القراءة إزدادت حالتهم تعقيداً بوجود معوقات أخرى جسمية أو نفسية أو عاطفية فإن الحاجة إل توجيه التدريب للمطالب الفردية للمتعلم تصبح أكبر وأشد . ولكي نحصل على أفضل النتائج يجب أن نسير غور كل حالة بدقة وعناية ثم نتبع ذلك بعلاج فردي مستمر قد يطول ولا يختلف أسس العلاج لغير الأسوياء عن تلك التي ذكرناها آنفاً . ولكن التوجيه الذي يتسم بالخلق والمهارة هو أس النجاح . ولن يتحقق هذا النجاح في أكمل صورة إلا إذا أحس المدرس الحاذق بكل مظهر من مظاهر الصعوبة التي يواجهها الطفل واستخدم الأسلوب الصحيح في هذا العلاج مستعيناً بالوسائل المعينة المناسبة . وعليه أيضاً أن يحدد متى يتحول من أسلوب آخر في العلاج حتى يواصل الطفل تقدمه في الإتجاه الصحيح . ويعني هذا أن تكون لدى المدرس المرونة الكافية في تنظيم برنامجه العلاجي .

ولشخصية المدرس أهمية كبيرة . فعليه أن يبذل أكبر جهد ليوجد صلة قوية من المحبة والوقام بينه وبين تلميذه إذ أن من دعائم النجاح أن يحب الطفل مدرسه ويثق في أنه سيتقدم على يديه . ولن يتمكن المدرس من إيجاد ذلك الدافع والسعي حثيثاً نحو التقدم إلا إذا كانت هناك علاقة

شخصية قوية. بينه وبين الطفل وعلى المدرس بالإضافة إلى ماحظى به من تدريب أن يحب الطفل ويتمتع به لعلاج. ولن نتجاوز الحد إذا قلنا أن النجاح فى تعليم الأطفال غير الأسوياء يتوقف بدرجة كبيرة على المدرس.

ليس من المعقول أن نقول بأن علاج مثل هذه الحالات المعقدة يمكن أن يتم بإستخدام طريقة واحدة محددة . ذلك أن طبيعة التكيف التعليمى لدى الأطفال غير الأسوياء تختلف من حالة إلى حالة . ولهذا فمن الواجب أن يوضع برنامج التعليم الخاص بكل طفل بحيث يدعم هذا التكيف .

ويشعر مثل هؤلاء الأطفال بوجه خاص بالحاجة إلى النجاح فى محاولتهم القراءة . ولهذا فعلى المدرس أن يكون مرناً فى إستخدام الوسيلة المناسبة حتى يستمر هذا الشعور الإيجابى عند الطفل . وتحتاج الحالات الآتية إلى قدر كبير من الإهتمام وإلى أن يقوم المدرس بتطوير أسلوب العلاج المناسب لكل حالة من هذه الحالات :

- ١ - الطفل المعاق بصرياً .
 - ٢ - الطفل المعاق سمعياً .
 - ٣ - الطفل المعاق عصبياً .
 - ٤ - الطفل المضطرب إقتماعياً .
 - ٥ - الطفل المعاق عقلياً .
 - ٦ - الطفل الذى يعانى من عيوب النطق أو المعاق كلامياً .
- وستتناول الكلام عن كل حالة من هذه الحالات فيما يلى .
- ١ - الطفل المعاق بصرياً :

هناك بعض العيوب البصرية التى يمكن التغلب عليها بإستخدام نظارة أو ما إليها من الأساليب الطبية . ومن هذه العيوب قصر النظر وطول النظر

والإستجماع والمعلم التناقص بين عضلات العين . أما الأطفال ذوو البصر السليم فلا يعانون من أى صعوبة بصرية تحول دون تعلمهم القراءة .

ومن الواجب الكشف على بصر الأطفال وتتبع حالة أبصارهم قبل تعليمهم القراءة ومن الواجب إعطاؤهم العلاج اللازم والكشف عليهم كشفاً دورياً منتظماً طوال فترة تشخيص أى عائق بصرى قديم حدث بعد ذلك . وقد ناقشنا فى الفصل الرابع أساليب تشخيص العوائق البصرية المختلفة .

ولدى عدد قليل من الأطفال بعض العوائق البصرية التي لا يمكن إصلاحها بصورة كاملة باستخدام النظارة . وإذا كانت حدة البصر عند الطفل ضعيفة فمن الواجب إجراء بعض التعديلات في الأساليب المستخدمة في تعليمه القراءة مع استشارة أخصائي في النظر . والهدف الأساسي هو تحقيق أكبر تقدم ممكن في القراءة لدى هؤلاء الأطفال دون أن ننهك أعينهم أو نلحق الضرر بها . ولعلنا فمن الواجب أن تكون فترات القراءة قصيرة وعلى الطبيب أن يحدد مقدار الوقت الذي يمكن أن يخصص للقراءة كما يجب أن نضع في إعتبارنا نوع الطباعة وقوة الإضاءة . وليس من شك أن كلامنا الأطفال ذوي النظر السليم وذوي النظر الضعيف يدركون بسهولة ويسر الكلمات المطبوعة بحجم أكبر . ويفضل الأطفال الذين يعانون من ضعف في حدة الإبصار أن يكون « بنط » الطباعة هو « بنط » ١٨ أو أكثر . ومن المستحسن كذلك أن يكون طول السطر بين ٤ ، ٥ ، ٦ بوصة مع ترك مسافة كافية بين السطور . ويمكن طبع مادة قرائية إضافية هؤلاء الأطفال باستخدام آلات الطباعة ذات الحروف الكبيرة . ومن الواجب إعطاء هؤلاء الأطفال مادة قرائية وفيرة كثيرة التنوع .

ويحتاج الطفل ضعيف البصر إلى إضاءة كبيرة ويعني هذا أن الحد الأدنى لقوة الإضاءة هو ٥٤ شمعة وذلك عندما يقوم الطفل بنشاط يحتاج إلى

حدة البصر مثل القراءة والرسم والأشغال والكتابة . ومن الأفضل استخدام الأفلام التي تحدث خطوطاً سوداء سمكية .

ومن الواجب إجراء تنسيق بين القراءة ووسائل التعام الأخرى . ويعنى هذا الاهتمام كذلك بالتعلم عن طريق السمع وعن طريق المناقشة والأنشطة المختلفة الأخرى مثل التمثيل . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على التعام عن طريق السمع والعمل وينطلب هذا أن يكثر المدرس من فرص المناقشة وحكاية القصص والقراءة الجهرية وتوجيه الأنشطة الإبداعية لدى الطفل . ومن المفيد كذلك التعليم عن طريق المعينات السمعية البصرية مثل الأمشطة والأفلام والشرائح المصحوبة بأمشطة ومثل الفيديو والتليفزيون .

ويرى جيتس (٨٣) أن هؤلاء الأطفال الذين لا يعانون من عائق سمعى يستفيدون من الأساليب الصوتية عند بداية تعلمهم للقراءة . ولكن يجب الاهتمام بالأزيد كثيراً من التركيز على الترابط بين الصوت والحرف المكتوب وأن من الواجب توجيه إنتباه الطفل بأسرع مايمكن إلى إدراك الكلمة بوجه عام وإدراك أجزاء الكلمة الكبيرة مثل المقاطع وأصل الكلمة والحروف التي تضاف أول الكلمات وآخرها . ذلك أن هذا سوف يزيد من القدرة على الإدراك البصرى الفعال ويقلل من حاجة الطفل إلى التحليل الدقيق للكلمات عند محاولته إدراكها ومن الواجب الإهتمام بمؤشرات السياق باعتبارها وسيلة من وسائل التعرف على الكلمات فى إطار وحدات فكرية . ويمكن القول بوجه عام بأن مما يقال الجهد البصرى الذى يبذله الطفل أن نسلق فى تعليمه الأساليب التى تجعله يدرك مجموعات من الكلمات أو كلمات كاملة أو الأجزاء الكبيرة فى الكلمة

وهناك كثيرون من الأطفال لا يعانون إلا من عائق بصرى خفيف مما يجعلهم قادرين على المشاركة فى البرنامج العادى للقراءة . وعلى المدرس أن يختار لمثل هؤلاء الأطفال مادة قرائية مسلية مطبوعة بوضوح كما يجب

عليه أن يتأكد من أن إضاعة الفصل مناسبة وأن يشجعهم على إراحة عيونهم من وقت وآخر . ويجد بعض هؤلاء الأطفال فائدة في فصل كل سطر عن السطر الذى ياله حتى لا يتشتت نظرهم . ويجب ألا يهتم المدرس كثيراً بتدبيرهم على القراءة السريعة وأن يتم بدلا من ذلك بتعرفهم الدقيق على الكلمات ومعانيها . أما بالقصة لأولئك الذين يعانون من عائق بصرى كبير فعلى المدرس أن يلجأ في تعليمهم التعرف على الكلمات إلى الأساليب الصوتية مع توجيه إهتمامهم إلى الوحدات الكبيرة في الكلمة والإهتمام بالسياق .

٢ - الطفل العاق سمعياً :

تختلف الأساليب التى تتبع مع الطفل الذى يعانى من عائق فى السمع عما سبق ذكره أن عواقب السمع لها درجات متفاوتة . فهناك الصم الذين تبلغ درجة إصابتهم مبلغاً كبيراً والذين يتحدث إصابتهم وهم صغار بحيث تحول بينهم وبين التطور الطبيعى لقدرتهم على الكلام . وهناك أطفال آخرون يمكن اعتبار صممهم جزئياً . فهم قادرون على استخدام لغة الحديث ولكن عائق السمع لديهم يحد من قدرتهم على تعلم اللغة واستخدامها . وهكذا يتراوح العائق السمعى من عائق طفيف إلى عائق كبير .

وكما أمكن اكتشاف هذا العائق مبكراً كان ذلك أفضل إذ أن العلاج المبكر يساعد الطفل على استخدام سمعه بأفضل الصور الفعالة وأن يتعلم الكلام بصورة كاملة بقدر الإمكان . ولهذا فن الواجب أن نخصص قدرة السمع لدى كافة الأطفال قبل دخولهم المدرسة وقد ناقشنا فى الفصل الرابع أساليب قياس السمع .

الضعف الطفيف فى السمع : إن إجراء تعديل بسيط فى طريقة التعلم

سوف يساعد الطفل الذى يعانى من ضعف طفيف فى السمع على أن يواصل تعلمه بنجاح فى الفصل العادى للدراسة . فمن الواجب أن يجلس هذا الطفل فى مكان قريب من المدرس كما أن على المدرس أن ينطق الكلمات بوضوح . ويمكن لهذا الطفل أن يتتبع المناقشات الشفهية بدقة أكبر إذا هو لاحظ كلمات المتحدث . وقد يستفيد مثل هذا الطفل من التدريب على التعرف على الكلمات بالنظر إلى شفاه المتحدث ويمكن للمدرس أن يتفادى إحراج الطفل ضعيف السمع بأن ينظم طريقة الجلوس بحيث يتسنى للطفل أن يلاحظ شفهي كل متحدث دون أن يدير رأسه ليراه ولهذا فمن الممكن أن يجلس المدرس تلاميذه فى نصف دائرة أو حول مائدة مستديرة .

ومن الطبيعى أن يجد الطفل الذى يعانى من عائق سمعى شيئاً من الصعوبة فى التمييز السمعى للكلمات . ولهذا فإن على المدرس أن يركز على الناحية البصرية عند تعليم الطفل كيف يتعرف الكلمات بدلا من التركيز على الناحية الصوتية . ولايعنى هذا عدم تعليم الطفل أصوات الكلمات . ذلك أن الطفل ضعيف السمع يحتاج إلى قدر كبير من الإهتمام بالتمييز السمعى للكلمات كوسيلة تساعد على الكلام وعلى القراءة . ومع هذا فإن طبيعة العائق السمعى تجعل هذا الطفل غير قادر على إستخدام الأصوات كوسيلة للتعرف على الكلمات بنفس السهولة التى يجدها الطفل ذو السمع السوى . ولهذا كان من الضرورى بذل إهتمام أكبر بالأساليب البصرية للتعرف على الكلمات واستخدام التحليل البصرى لها ومرشحات السياق للتعرف على ما سبق أن قرأه من كلمات وعلى ما لم يألّف منها . وتتوقف درجة هذا الإهتمام على مدى الصعوبة التى يواجهها الطفل فى التمييز السمعى للكلمات . أنه إذا آتخذنا هذه الأحتياطات تمكن الطفل الذى يعانى من ضعف طفيف فى السمع من أن يقدم فى قراءته تقدما طبيعياً .

الضعف المتوسط والضعف الشديد في القدرة على السمع :

أن الأطفال ضعيفي السمع يجدون أنفسهم في موقف صعب لا يمكنهم من تعلم القراءة بسهولة في الفصول التي يركز فيها المدرس على القراءة الجهرية والأساليب الصوتية . فمثل هؤلاء الأطفال في حاجة إلى مزيد من الإهتمام بالقراءة الصامتة وأن يتبع المدرس معهم الأسلوب البصري في إدراك الكلمات . ومن المهم إعطائهم فرصاً كثيرة للتعبير بالعمل عما يعرفونه ولهمنا فمن المستحسن إعطائهم تعيينات مكتوبة بيد أن صعوبات اللغة قد تحول بينهم وبين فهم الكلمات فهماً واضحاً ما لم يتبع المدرس لهم فرصاً كثيرة متعددة للفهم . ولهمنا كان من الضروري هؤلاء الأطفال أن يتعلموا عن طريق برنامج خاص بالنطق والقراءة والتدريبات اللغوية .

وإذا لم ينل الطفل ضعيف السمع عناية خاصة فإنه قد يصادف من الصعوبات ما يحول بينه وبين التكيف مع البيئة المحيطة به . أن مثل هذا الطفل قد يشعر فجأة بأنه غريب عن أقرانه ولهمنا فمن الواجب بذل جهود مركزه لتجعله يشعر باندماجه إلى جماعته سواء في عمله بالفصل أو أثناء لعبه معهم .

الضعف الشديد في السمع وحالات الصمم :

هناك صعوبة بالغة في تعليم القراءة للأطفال الصمم ولأولئك الأطفال الذين يعانون من ضعف شديد في السمع — وخاصة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين ليست لديهم القدرة اللغوية . وقد قام «طومسون» Tompson (٢٥٥) بإشراف «جيتس» بتجربة ناجحة لتعليم القراءة للصمم البكم . وقد وصف جيتس (٨٣) شيئاً من التفصيل الخطوات التي استخدمها «طومسون» في هذه التجربة . وهذا الأسلوب يعتمد اعتماداً كاملاً على

مواد تعليمية بصرية . فقد كان يقدم لهم الكلمات في سياق متنوع يرتبط معظمه إرتباطاً معيناً بأشياء محسوسة كما كان يعتمد في تعليمهم القراءة على العمل والإشارات والإكثار من إستخدام الصور بمصاحبة الكلمات والمادة المطبوعة بالمعجم المصورة للأطفال . وكان يتأكد من أنهم أتقنوا تعلم كل خطوة قبل الإنتقال منها إلى الخطوة التالية . وهكذا كان التقدم تدريجياً من الكلمات إلى شبه الجمل إلى الجمل ثم إلى الفقرات ومن الممكن إستخدام هذه الطريقة ذاتها أو بتعديل طفيف لها لتعليم الأطفال الصم والذين يعانون من ضعف شديد في السمع .

أن تعليم مثل هؤلاء الأطفال يحتاج إلى تخصيص دقيق ولا يعهد به في العادة إلى المدرس المعالج . وعلى أولئك الذين يطلعون بمهمة تعليم هؤلاء الأطفال أن يرجعوا إلى المراجع التالية :

هارت Hart (١٠١) وما كليود Mcleod (١٣٧) وطومسون Thompson (٢٠٥) .

٣ - الطفل المعاق عصياً :

هناك عدد محدود من الأطفال المعاقين في القراءة لا يظهرون أى تقدم على الرغم من قيام المشرفين على علاجهم بإعداد برامج علاجية لهم تنسم بالإهتمام البالغ والتطبيق الدقيق . أن بعض هؤلاء الأطفال قد يكونون من المعاقين عصياً . ولكن يجب أن نفترض وجود هذا العائق ما لم يكن مدعماً بتشخيص طبي يقوم به أخصائى . ويقسم هؤلاء الأطفال من الناحية الطبية إلى أقسام مختلفة طبقاً لنوع العائق العصبي - وهل هو من النوع الذي يمكن الرقابة منه أو علاجه . وليس من شك في أنه من الواجب القيام بكل ما يمكن القيام به من علاج طبي هؤلاء الأطفال . وأن هذا العلاج يجب أن يسبق أى محاولة لتعليمهم القراءة أو يكون مصاحباً لها

من الواجب أن تكون الصفات السلوكية لكل طفل من هؤلاء الأطفال موضع إهتمام خطط البرنامج العلاجي لهم . وتشمل ردود الفعل التي تشير إلى وجود عائق عصبي ما يلي :

الصعوبة في الإدراك البصري للكلمات وتجميعها بصرياً — الصعوبة في التمييز السمعي وتجميع المقاطع المسموعة للكلمات — صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق أو الربط بين الرمز المكتوب ومعناه وصعوبات التنسيق الحركي . وتستلزم هذه العوائق استخدام نوعين من التكيف أثناء عملية العلاج القرائي . أولهما تدريب الطفل بغية تحسين مهاراته البصرية والسمعية والحركية وقدرته على الربط وثانيهما تطويع أسلوب العلاج القرائي حتى يستفيد من نقاط القوة عند الطفل ويتجنب نقاط الضعف لديه .

مشاكل الإدراك والتجميع البصري :

من الضروري لكي تتم عملية إدراك الكلمات بصورة فعالة أن يكسب لدى الطفل قدرة على إدراك ما يوجد من إختلاف في صور الكلمات وتحديد الأجزاء الدقيقة للكلمة . فالطفل الذي لا يقدر أن يميز تمييزاً بصرياً سريعاً بين أشكال الكلمات والذي لا يميز مثلاً بين ولد و بلد أو بين سبل وسبيل أو وردة وورقة سوف يجد صعوبة في الحصول على المهارات الأولية الضرورية لعملية القراءة . أن عدداً كبيراً من الأطفال يقعون في هذه الأخطاء عند بدئهم تعلم القراءة ولكن مشاكل الإدراك البصري هذه قد تكون أكثر مضايقة للأطفال الذين يعانون من عائق عصبي . ويمكن إعطاؤهم تدريبات مباشرة على إدراك أوجه الإختلاف وأوجه الاتفاق بنفس الأسلوب الذي يعطى للأطفال الأسوياء عند إعدادهم وتبثثهم لتعلم القراءة . وسيجد المدرس المعالج أن مثل هذه التدريبات التي تعطى للأطفال الأسوياء في رياض الأطفال ذات فائدة لتدريب المعاقين عصبياً على الإدراك البصري للكلمات . ويلاحظ أن التدريبات الخاصة بأوجه الشبه والإختلاف في الرموز المكتوبة

أكثر فائدة من تلك التدريبات التي تستخدم أشكالاً هندسية وذلك بالنسبة لكافة الأطفال باستثناء المعاقين بصورة كبيرة ومن التمرينات التي تدفع الطفل إلى الملاحظة البصرية الدقيقة وتقلل من تشتت انتباهه تدريبات المقابلة والمواءمة وذلك عندما يختار كلمة أخرى مكتوبة في بطاقة ثانية . هذا وإن بعض الأطفال الذين يعانون من عائق عصبي قد يستفيدون من تدريبات التتبع وخاصة عندما تشجعهم على تتبع أشكال أو رموز كبيرة . وعلى المدرس خلال اليوم الدراسي أن يشجع هؤلاء الأطفال على الإشتراك بصورة كاملة في أنشطة الرسم والأشغال والتربية الرياضية . ومن الملاحظ أن الأطفال الضعفاء في مجال الإدراك البصري يجدون صعوبة في مواصلة هذه الأنشطة ولكن عند إجراء التطعيم المناسب نجد أن مثل هذه الأنشطة ذات فائدة في تدعيم القدرة على الإدراك البصري . وأهم ما يجب أن يعيننا عند قيامنا بالعلاج القرائي لمثل هذا الطفل المعاق الذي يعاني من ضعف عصبي هو أن ندرسه على أن يستخدم قدرته المحدودة على الإدراك البصري بأكثر قدر من الفعالية .

وتحتوي كتب ما قبل القراءة - التي تعد الطفل السوي للبدء في تعلم القراءة - على العديد من التمرينات التي تتدرج في صعوبتها تدرجاً متظماً وقد صممت هذه التمرينات لتنمية الإدراك البصري الضروري لتعلم القراءة وللتدريب على الإدراك والتجميع البصري . وفي وسع المدرس المعالج أن يستخدم هذه التمرينات كنماذج ليعمل من ناحيته تدريبات أخرى مشابهة وذلك لأن الطفل الذي يعاني من عائق عصبي يحتاج إلى قدر أكبر من التمرينات لتنمية إمكاناته الإدراكية . ومن الواجب أن نهم بمدة التدريب والانتطول هذه المدة بدرجة تروق الطفل وتنهكه . ويجب أن نشير هنا إلى أن هذه التدريبات قد تستخدم في نفس الوقت الذي يقوم فيه المعالج بتحسين قدرة الطفل على التعرف على الكلمات ذلك أن أساليب تعليم التعرف على الكلمات تنمي القدرة على التمييز البصري بين المفردات اللغوية .

وعند تعليم القراءة لمن كان إدراكه البصرى محدوداً يجب أن نهتم بالأساليب العلاجية التي تركز على الناحية الصوتية ودمج الأصوات التي تتكون الكلمة منها بعضها ببعض . وإذا لم يتقدم بعض هؤلاء الأطفال فعندئذ يمكن استخدام الأساليب التركيبية السمعية البصرية على أن نضع في اعتبارنا أن تكون فترات أنشطة الإدراك البصرى قصيرة وعلى فترات متباعدة . وقد يكون من الضروري في بعض الأوقات تقسيم المادة القرائية إلى جمل أو فقرات قصيرة على أن يقوم الطفل بقراءة واحدة منها في كل مرة مما يعطى الطفل فترات متعددة للإراحة بصره . وعندما يتقدم في القراءة ومهارات التعرف على الكلمات يمكن إطالة المادة القرائية . وحتى في هذه الحالة يجب تشجيع الطفل على أن يرفع نظره عن المادة القرائية بين الحين والحين لإراحة عينيه وللتفكير في محتوى ما قرأه . كما يجب استخدام مؤشرات السياق لمساعدته على التعرف .

مصاعب التمييز والتجميع السمعي : إن الأطفال الذين لا يمكنهم تحديد أوجه الاختلاف بين الكلمات المنطوقة المتقاربة في نطقها والذين لا يمكنهم أن يختاروا كلمة لها نفس الحروف الأخيرة لكلمة أخرى أو الذين لا يمكنهم أن يحدوا الكلمات التي تتشابه في بدايتها من حيث النطق ، أن مثل هؤلاء الأطفال تموزهم القدرات السمعية الضرورية لتعلم القراءة بالأساليب المتبعة في ذلك . أنه من الضروري لكي يستفيد الطفل من الدراسة الشفهية للكلمات والتسريبات الصوتية على نطقها أن تكون لديه القدرة على التمييز بين كلمة وأخرى وأن تكون لديه كذلك القدرة على تجميع الأصوات ودمجها ليكون منها وحدة كاملة هي الكلمة . ومن الممكن تنمية المهارات السمعية بأن يجعل الطفل ينصت بدرجة أكبر من ذي قبل إلى نطق الكلمات . والمادة التي يمكن للمدرس استخدامها كثيرة إذ يمكنه استخدام الأغاني والأمثال والمادة القرائية الموجودة في كتب الأطفال بل ولغة الحديث لهم . وكما ذكرنا بالنسبة للمهارات البصرية ففي وسع المدرس المعالج أن يجد في تدريبات

رياض الأطفال وألعابها مادة مفيدة لتنمية مهارات التمييز الصوتي . إن هذه التمرينات تعطى المدرس نماذج يمكنه أن يحاكيها ويعمل تمرينات أخرى مشابهة . إذ أن الطفل الذى يعانى من ضعف عصبى وليس لديه القدرة الكافية للتمييز بين الأصوات وتجميعها يحتاج إلى قدر أكبر من التدريب . وقد يبدأ التدريب السمعى بأن نجعل الطفل يميز بين الأصوات الضعيفة المألوفة مثل صوت خرير الماء أو قفل الباب أو صوت الآلة الكاتبة وما إلى ذلك . ثم تنتقل من ذلك إلى أن نطلب من الطفل أن يحدد أى الكلمتين لهما نفس الصوت - ثم ننطق له أربع كلمات منها إثنان متشابهتان على أن نستخدم فى البداية كلمات فيها اختلاف واضح مثل « يصغ » و « يريد » ثم تنتقل من ذلك إلى كلمات يكون الاختلاف بينهما أكثر دقة مثل « قال » ، « مال » وعلى الطفل أن يغلق عينيه عند التمييز بين هذه الأصوات وذلك لئلا أكد من أنه يميز الفرق بينهما عن طريق السمع لاعتنا طريق رؤية شففى المدرس . ومن الواجب أن تكون فترات التدريب السمعى قصيرة وذلك لنكفل عدم تشتت انتباه الطفل ولأن مثل هذه التدريبات منهكة للطفل . وقد تستخدم البطاقات ذات الصور وذلك بأن نطلب من الطفل أن يذكر الشيء الذى تمثله الصورة ثم نطلب منه بعد ذلك أن يرتب الصور طبقا للصوت الذى تبدأ به الكلمة التى تدل على الصورة . ويجب هؤلاء الأطفال المؤشرات البصرية . وهم فى حاجة من وقت لآخر إلى التدريب على إسترجاع أسماء الأشياء المصورة ويجب أن يكون فى وسعهم التمييز بوضوح بين الأصوات التى تتكون منها الكلمات التى ينطقونها أو ينطقها الآخرون .

ولكى يقوم المدرس بتدريبهم على مهارات تجميع الأصوات التى تتكون الكلمات منها يمكن للمدرس أن يطلب من الطفل أن يحضر له صورة (أ - سا - رة) أو صورة (أ - م - كب) وتوجد فى الكتب المختصة

لإعداد الطفل للقراءة والتي تستخدم في رياض الأطفال تمارين كثيرة من هذا النوع .

صعوبات الربط مع الرمز :

من الضروري بالنسبة للقراءة أن يكون لدى الطفل القدرات التي تمكنه من عمل ربط قوى بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق وبين الرمز المكتوب والكلمات ذات المعنى . ولهذا فإن الطفل الذي لا يقدر على إجراء عمليات الربط هذه على الفور يصبح قارئاً متلعثماً في قراءته كما أن الطفل الذي لا يقدر على إجرائها بدقة لن يتمكن من التقدم في قراءته على الإطلاق . وإذا وجدت هذه الصعوبات فإن هذا يعني بالنسبة لمعظم الأطفال أن سرعة تعليمهم القراءة أكبر مما يلزم وأنهم لم تنح لهم فرص كافية لمراجعة مادرسه وتثبيته . أما بالنسبة لمن يعانون من ضعف عصبي فإن صعوبات الربط هذه تكون أشد وأكبر خطراً .

ولعلاج هذه الحالات يلرب الطفل على الربط المباشر بين الرمز والصوت والرمز والمعنى وقد يستخدم المدرس طريقة مشابهة لما يستخدم عند البدء في تعليم القراءة للأطفال الأسوياء مع العام بأن بعض هؤلاء الأطفال غير الأسوياء عصبياً يحتاجون إلى قدر أكبر من التدريب مما يجعل المدرس المعالج في حاجة إلى المزيد من مادة التدريب هذه ويمكنه أن يقوم به بعمل هذه المادة الإضافية وإذا اتخذ التدريب صورة اللعب فإن عملية التكرار الضرورية للتدريب تبدو محببة مستساغة فثلاً إذا طالب المدرس من الطفل أن يرتب البطاقات حسب معناها فإن ذلك يدعم عند الطفل عملية الربط بين الرمز والمعنى . وعلى المدرس أن يعرف متى يمكنه أن يواصل التدريب ومتى يتوقف . إذ أن التدريب الكافي أمر ضروري . غير أن التدريب أكثر من اللازم قد يؤدي إلى ثنىء من النكوص أو النكسة . وما يزيد في تعقيد هذا الموضوع التنوع الكبير في قدرات الربط التي يظهر بعض الأطفال

غير الأسوياء عمزهم عن القيام بها بين يوم وآخر . ومع هذا فإن حماس المدرس في تطوير الأسلوب التعليمي لهؤلاء الأطفال غير الأسوياء وتشجيعهم كلما أدوا شيئاً حسناً سوف يزيد من فاعلية الأساليب العلاجية .

صعوبات التنسيق الحركي : أن التنسيق بين حركات العين أمر هام بالنسبة للقراءة . فالطفل الذي يعاني من صعوبة في هذا المجال لا يقدر على تركيز ناظره على الصفحة والتنسيق بين حركات العينين أثناء القراءة . كما أنه يجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه . وقد قدم « كيهارت » Kephart (١٢١) عدداً من المقترحات لتحسين حالات عدم التنسيق النظري هذه .

ويكفي أن نشير هنا إلى بعض الأساليب المستخدمة ومنها وضع علامات لتحديد السطر الذي يقوم الطفل بقراءته أو وضع فاصل تحت السطر الذي يقرأه الطفل والتركيز على تدريب الطفل على الانتقال بنظره من اليمين إلى اليسار ومما يساعد في ذلك المقترحات التي ذكرناها في الفصل الخاص بالصعوبات المكانية في القراءة . وغالباً ما يلجأ المدرس إلى التدريبات التركيبية لمساعدة الطفل على التنسيق الحركي لعينه أثناء القراءة . وقد يجد المعالجون طريقة « فيرنالد » (٧٥) مفيدة في علاج الحالات شديدة التأخر في هذا المجال

أن علاج الضعف في القراءة لدى الأطفال غير الأسوياء عصبياً عملياً شاق قد تستغرق وقتاً طويلاً في كثير من الأحيان ولكن مع التدريب وتطوير المادة القرائية فإنه من الممكن تنمية القدرات القرائية لمثل هؤلاء الأطفال . وقد قدم كروكشانك Kruickshank (٤٨) كيهارت (١٢١) Kephart مايرزوها ميل Myers and Hammil (١٤٥) توصيات إضافية ذات فائدة في تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من ضعف عصبى .

وعلى من يقومون بالعلاج أن يدركوا أن بعض الأطفال الأسوياء الضعفاء في القراءة قد تبدلوا عابهم بعض المظاهر الخاصة بأولئك الأطفال الذين يعانون من ضعف عصبي . ولهذا فليس من الواجب أن نقول أن الطفل يعاني من ضعف عصبي إلا إذا كان قولنا هذا مؤيدا بفحص طبي .

ولعلاج الأطفال العاديين الذين يواجهون صعوبات إدراكية وحركية يمكننا أن نستخدم أساليب التدريب التي أشرنا إليها في هذا الفصل ولكن ليس من الضروري أن يكون التدريب بهذه الدرجة من التركيز ومن المتوقع بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يكون تقدمهم أسرع من أولئك الذين يعانون من ضعف عصبي .

٤ - الطفل المضطرب إنفعاليا :

لقد ناقشنا بالتفصيل الدور الذي تقوم به الإضطرابات الإنفعالية في التأخر القرائي (أنظر الفصل الخامس) . وقد لاحظنا كيف أن معظم حالات التأخر في القراءة تعاني كذلك من سوء التكيف الإنفعالي . وهناك بعض الأطفال الذين يعانون من سوء التكيف عند بدء دخولهم المدرسة . وآخرون يبدأون في المعاناة منه نتيجة إخفاقهم في محاولاتهم الأولى للقراءة وشعورهم بالإحباط . ومهما كانت أسباب سوء التكيف ههنا فن المؤكد أن معظم حالات التأخر في القراءة تعاني من سوء التكيف الإنفعالي .

ويلاحظ على حالات التأخر في القراءة أنها تنسم بعدم القدرة على المثابرة وبالميل إلى الإنعزال عن المجموعة ومزاولة أحلام اليقظة كما تنسم بالغفلة وعدم الانتباه وبالخوف والقلق وبالإعتماد المفرط على الآخرين والخنوع والإلحاح . وقد تتراوح هذه الإنفعالات في حدتها . وقد صادف المؤلفون بعض الحالات التي تصاب بالغثيان في كل مرة يطالب منهم أن يقرأوا وحالات أخرى تحاول الهرب من القراءة بحجة أو بأخرى مثلا يقول

طفل : أنا أقرأ جيداً في البيت عندما ألبس نظارة أبي ولكن نظارتي هذه لا تساعدني . أو يقول : أنا لا أريد أن أقرأ عن الطفل الذي عنده قارب . أريد أنا أن أحصل على قارب .

وبما أن القراءة عملية ضرورية لتحقيق النجاح الدراسي فلأننا نجد أنه حتى الأطفال الذين لا يعانون من اضطراب إنفعالي ولكن يعانون من صعوبات مستمرة في القراءة يجلبون بعض الصعوبة في التكيف . أما الطفل الذي يلتحق بالمدرسة ولديه من المتاعب ما يجعله مضطرباً إنفعاليا فسوف يزداد ضيقه واضطرابه عندما يخفق في تعلم القراءة . أن مثل هؤلاء الأطفال قد يحسون أى عائق بسيط يصادفهم في تعلم القراءة ويعتبرونه عائقاً لا يمكن التغلب عليه . وقد يؤدي بهم ذلك إلى شعور باليأس والإحباط .

وفي كثير من الحالات نجد أن حالة الاضطراب الإنفعالي هذه تخفى عندما يتجه الطفل في القراءة بعد إعطائه برنامجاً علاجياً . أما تقليل من الأطفال الذين يكون اضطرابهم الإنفعالي ذا جلور عميقة فن الضرورى إعطاؤهم علاجاً محدداً . فهم في حاجة - بالإضافة إلى القراءة العلاجية - إلى علاج للاضطراب الإنفعالي الذي يعانون منه . وقد أثبتت الأبحاث أن العلاج النفسى يزيد من التقدم في القراءة ومن المرونة في تعلمها كما يؤدي أيضاً إلى تحسن في شخصية الطفل . لهذا وإن أثر هذا العلاج يتسم في معظم الحالات بصفة الدوام . وقد قدم روسويل وناتشر Roswell & Natcher (١٦٥) بعض الاقتراحات الممتازة الخاصة بأسس العلاج النفسى التى تدعم العلاج القرائى .

وقد قام فيشر Fisher (٧٦) بدراسة ذلك الفرض الذى يقول بأن العلاج النفسى يساعد في التغلب على صعوبات القراءة المرتبطة باضطراب إنفعالي . فقد قسم إثنى عشر طفلاً من الأطفال الجامحين إلى مجموعتين متساويتين . وكانت نسبة تأخر كل هؤلاء الأطفال في القراءة أكثر من ثلاث سنوات وأعطى المجموعتين المدرس واحد كما كانت كل مجموعة (٣٢ - نصف في القراءة)

تأخذ أيضاً دروساً علاجية في القراءة لمدة ثلاث ساعات كل أسبوع . وكان الذي يقوم بالقراءة العلاجية مدرس واحد لـكلتا المجموعتين . والفارق الوحيد بينهما هو أن إحدى المجموعتين كانت تحظى بساعة واحدة للعلاج النفسي الجماعي كل أسبوع . أما المجموعة الأخرى فكانت تقتصر على العلاج القرائي وحده . وكان المدرس في المجموعة الأولى يشجع تلاميذه أثناء جلسات العلاج النفسي الجماعي على أن يتحدثوا بحرية عن مشاعرهم واتجاهاتهم وتجاربهم الخاصة . واستمر هذا اللقاء لمدة ستة شهور وعندما اختبرت المجموعتان في نهاية المطاف اتضح أن المجموعة التي لم تأخذ علاجاً نفسياً جماعياً قد تقدمت في القراءة بمعدل ٨٢٥ شهرًا . أما المجموعة التي أخذت علاجاً نفسياً جماعياً فقد كانت نسبة تقدمها ١١٥ شهرًا - أي أنها زادت على المجموعة الأخرى بمقدار ٣٩٤ في المائة واستنتج الباحث من ذلك أن العلاقة التي توطدت بين المدرس وتلاميذه نتيجة جلسات العلاج النفسي الجماعي كانت عاملاً هاماً في علاج الضعف في القراءة عند هؤلاء الأحداث الجانحين .

وعلى الرغم من أن عدد الأطفال الذين أجرى « فيشر » تجربته عليهم قليل وأنهم كانوا من الأحداث الجانحين إلا أنه يبدو أن هذه النتيجة تؤكد وجود عامل هام من عوامل العلاج وخاصة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من اضطراب إنفعالي واضح ونعني بهذا أن العلاج النفسي له أهميته عند التعامل مع أطفال متأخرين في القراءة ومضطربين إنفعالياً . ويمكن أنقول بأن كل المدرسين العلاجين الذين يتسمون بالمهارة يستخدمون العلاج النفسي في علاقتهم بالأطفال المتأخرين في القراءة ذلك أنهم بتشجيعهم للطفل يقضون تدريجياً على مقاومته لعملية التعلم . وهذا يشعر الطفل بأن معلمه يعينه ويساعده وأنه يهتم بعمله وأنه يتقبله بما لديه من مشاكل . وسرعان ما تزداد ثقة الطفل في نفسه بازدياد ثقة مدرسه فيه وإطرائه عليه . وسرعان ما يدرك كذلك عندما يعمل في جماعات صغيرة مع أقرانه

المعوقين أن الصعوبات التي يواجهها ليست فريدة في نوعها وأن أطفالاً آخرين يعانون من صعوبات مشابهة . وهكذا لا يشعر بالعزلة أو بالخوف من مظاهر ضعفه في القراءة . وكلما نمت قدرته في القراءة وجهه مدرسه نحو مزيد من الاستقلال في تعيينات القراءة الخاصة به وازداد شعوره بالمسئولية . ثم يقوم مدرسه بمساعدته على التعاون بصورة تدريجية مع مجموعات صغيرة بحيث يقوم طوراً بمساعدتها وطوراً آخر بتقبل المساعدة من أفرادها .

وهكذا ينجح المدرس إيجاد شعور بالأمن لدى الطفل وذلك عن طريق ثقته وتفاوله بتلميذه وإعداد خطة علاجية محكمة تتناسب مع سرعة الطفل في التعلم واحتياجاته الخاصة وينمو قدرة الطفل في القراءة تقل حالات إرتباكه ويتسع نطاق إهتماماته وتظهر عليه سمات الطفل الأكثر سعادة والأكثر تسكيفاً مع البيئة المحيطة به . وبذلك يستعيد ثقته بنفسه وتبلى عليه مظاهر الراحة النفسية والاجتماعية . ويجب أن يبدل المدرس قصارى جهده ليكفل لهذا الطفل استمرار النجاح ويمكن للمعلم أن يعطيه من حين لآخر مادة قرائية تتحدى قدرته النامية على أن تكون أمام الطفل فرصة معقولة لتحقيق النجاح وأن يكون المعلم قريباً منه ليمد له يد المساعدة إذا لم يكن الطفل قد وصل إلى المرحلة التي تمكنه من القيام بهذه الخطوة . وإذا كانت مظاهر سوء التكيف الإنفعالي كبيرة لدى الطفل فإن معالجته نفسياً بالإضافة إلى القراءة العلاجية سوف يزيد من سرعة تحسنه في القراءة ويأتي بنتائج أكثر رسوخاً . كما أن ذلك سوف يزيد من قدرته على التكيف الاجتماعي بصورة أكثر مما لو اقتصر على الإرتفاع بقدرته في القراءة . وفي بعض الحالات تكون هناك حاجة إلى العلاج النفسي قبل أن يبدأ المدرس في علاج الضعف في القراءة .

وقد أهتم عدد من الباحثين منهم هيويت Hewett (١٠٦) بمظاهر سلوك الطفل المضطرب إنفعالياً . ويرون أن على المدرس المعالج ألا

يعنيه فقط على التغلب عن مظاهر ضعفه في القراءة بل عليه كذلك أن يعلمه كيف يتصرف كتعلم . وهذا أمر ضرورى إذ أن بعض الأطفال المعاقين في القراءة والذين ليس لديهم تكيف إنفعالى يظهرون بعض المظاهر السلوكية التى تعوق تقدمهم في القراءة . ومن هذه المظاهر عدم الانتباه وعدم الاستجابة بنشاط وعدم القدرة على إتمام العمل .

ويجب على المعلم أن يتهم بالمكان الذى يوجد فيه الطفل لكى يساعده على تركيز الانتباه عليه فن الواجب ألا يكون هناك ما يشتت انتباه الطفل . وهناك كثير من الأطفال يركزون لانتباههم بصورة أكبر عندما يقومون بالقراءة وهم في صومعة صغيرة للدراسة . وهناك آخرون يحتاجون إلى أن نزيل كل الأشياء غير الضرورية من مكان الدراسة لأن هذه الأشياء كثيراً ما تشتت انتباههم . ومما يساعد الطفل الذى لا يركز لانتباهه أن نعطيه مادة قرائية محددة وأن نكافئه كلما كان انتباهه مركزاً كان نعطيه بعض الجوائز البسيطة أو مجرد علامة تفيد أنه أحسن في عمله .

وقد لاحظ المختصون في عيادات القراءة أن الحل مثل العقود أو المشابك ذات الألوان الزاهية تشتت انتباه الأطفال . كما لاحظوا أن الصوت غير الجهورى والتعليقات القصيرة البسيطة المباشرة تساعد الأطفال الذين لا يحسنون التركيز والانتباه . ومن المفضل كذلك إعطاء هؤلاء الأطفال مادة قرائية إضافية على صورة ألعاب فى غالباً ما يجعل الأطفال يقبلون على القراءة استجابة للملك الحافز الإضافى لديهم وهو رغبتهم في أن ينتصروا . ويجب أن نضع في اعتبارنا أن معظم الأطفال لا يقبلون على القراءة إذا انعمت عندهم الرغبة في القراءة أو إذا كانت المادة القرائية جافة غير مسلية أو إذا كانت بالغة الصعوبة .

وهناك بعض الحالات المعقدة التى تحال إلى العيادة وعند القيام بتلربها ترفض القراءة رفضاً باتاً أو تقوم بقراءة أقل القليل مما يطلب منها قراءته

وهناك من يقرأ قراءة جهريّة ببطء كبير و تردد شديد و صوت خافض لا يكاد يسمع أو يتوقفون عند كل كلمة صعبة و يرفضون محاولة قراءتها أو ينطلقون سريعاً في قراءتهم دون فهم للمعنى لمجرد الانتهاء من القراءة . ومن السهل كذلك أن نلاحظ عدداً آخر من الأطفال يحاولون أن يضيعوا وقت القراءة في الحديث مع المدرس في أى موضوع آخر غير القراءة وأولئك الذين يتغيّبون كثيراً عن العيادة وإذا جاؤا جاءوا متأخرين . ولكي يساعد المدرس هؤلاء الأطفال على الإقبال على القراءة يمكنه أن يقلل كمية المادة المقرّوة ومستواها إلى أن يتأكد المدرس من أن الطفل قادر على القيام بالقراءة بسهولة ويسر . ومن الواجب أن تكون تعليقات المدرس محدّدة واضحة غير غامضة أو مفتوحة . إذ أن هؤلاء الأطفال يحسون كما لو أن هذه التعليقات الغامضة المفتوحة تطلب منهم قراءة مادة لآنهاية لها . ويمكن للمعلم أن يكفل نجاح الطفل بأن يحمسه ويتنافس مع نفسه لامتاع الآخرين . مثال ذلك أن يقول له : « أريد أن أعرف ما إذا كنت ستقرأ اليوم أفضل من أمس . ومما يساعد في عملية المقارنة أن نعمل للطفل رسماً بيانياً يظهر له مستواه في كل مرة . كما أن اختيار مادة قرائية تتماشى مع رغبات الطفل وميوله تساعد في إذكاء حماسه للقراءة .

ويمكن للمدرس أن يساعد أطفال الذين يجدون صعوبة في إكمال قراءة المادة المطلوب قراءتها بأن يهتم (أى المدرس) لإهتماما كبيراً بإعداد المادة التي سيقرأها الطفل وأن ينظم عمله بدقة . فكثيراً ما يجد المدرس أن عليه أن يضع تخطيطاً للمراحل التي سيسلكها الطفل لكي ينتهي من تعيين أو مختارات قرائية معينة وأن يخطط أيضاً للأساليب التي سيسلكها لمعالجة الطفل ومساعدته لإنجاز عمله . وغالباً ما نجد أن الأطفال الذين يجدون صعوبة في إنجاز عملهم لا يشعرون بمرور الوقت ولهذا فمن الضروري أن نعطيهم وقتاً كافياً لكي ينتهوا من قراءتهم . كما علينا أن نذكرهم

بالوقت مستخدمين شتى الأساليب لذلك . ومن المهم أيضاً أن نكافئهم ونمدحهم كلما أنجزوا عملاً بأكمله . وهناك مقترحات أخرى لهيويت Hewett (١٠٦) لتعليم القراءة لمن يعانون من الإضطراب الإنفعالى .

٥ - الطفل المعاق عقلياً :

يمكن تقسيم الأطفال الذين يقل مستوى ذكائهم عن المتوسط إلى الأقسام الآتية طبقاً لما ذكره جلسباى Gillespie وجونسون Johnson (٩١) :

- ١ - أولئك الذين يتعلمون ببطء (من نسبة ذكاء ٦٨ إلى ٨٤) .
- ٢ - متأخرين عقلياً يمكن تعليمهم (من نسبة ذكاء ٥٢ إلى ٦٨) .
- ٣ - متأخرين عقلياً يمكن تدريسهم (من نسبة ذكاء ٣٦ إلى ٥٢) .
- ٤ - متأخرين عقلياً بدرجة كبيرة (من نسبة ذكاء ٢٠ إلى ٣٦) .
- ٥ - متأخرين عقلياً للغاية (من نسبة ذكاء صفر إلى ٢٠) .

ويمكن لأولئك الذين تبلغ نسبة ذكائهم حداً يجعلهم قابلين للتعلم أن يتعلموا القراءة على أساس القراءة كلمة كلمة مع إعطائهم تدريبات مكثفة ومراجعة كثيرة لما تعلموه . وعلى الرغم من أن التقدم فى القراءة لمن تبلغ نسبة ذكائهم بين ٥٠ إلى ٧٠ تقدم بطيء إلا أن فى وسعهم أن يتعلموا القراءة إذا أعطوا تدريباً مكثفاً ووقتاً أطول للتدريب . وقد يصل المستوى القرائى للشخص الذى يبلغ مستوى ذكائه ٧٠ إلى ٥٢ سنة فى سن السادسة عشر (بروكنر وبوند Brueckner and Bond (٣٢) . وغالباً ما يتعلم الأطفال الذين يتراوح مستوى ذكائهم بين ٥٠ - ٧٠ فى فصول دراسة خاصة وفى وسع من يبلغ مستوى ذكائهم ٧٠ أن يحققوا تقدماً أكبر . وإذا كانت طريقة تعليمهم القراءة ممتازة فمن المتوقع أن يصلوا فى مستوى قرائتهم إلى مستوى يتراوح بين ٦ و ٧ سنة قرائية عندما يصلون إلى سن السادسة عشر .

وستناول بالدراسة هنا طريقة تعليم القراءة للأطفال الذين تراوح نسبة ذكائهم بين ٦٨ - ٨٤ والذين يتلقون التعليم في الفصول الدراسية العادية . ويمكن القول بوجه عام أنه من الممكن بالنسبة لهؤلاء الأطفال البطيئين في التعلم - أن نصل بمستواهم في القراءة إلى المستوى المناسب لعمرهم العقلي . ويجمع رجال التعليم على أنه من الواجب بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً أن نعلمهم القراءة طبقاً لبرنامج خاص والابدأ تعليمهم إلا عندما يصل عمرهم العقلي إلى ست وستين على الأقل . وطبقاً لكيرك Kirk (١٢٢) فإن هؤلاء الأطفال يختلفون عن الأطفال العاديين في تعلمهم للقراءة إذ أنه ليس من المتوقع بالنسبة لهم أن يبدأ تعليمهم القراءة عندما يصل عمرهم الزمني إلى ست سنوات . وحتى إذا بدأنا تعليمهم بعد ذلك فإن من المتوقع أن تكون سرعتهم في التعلم بطيئة . وقد تثبط همتهم في الفصول الدراسية العادية بسبب تكرار إخفاقهم . كما أن ضعف محصلهم اللغوي يعكس تخلفهم الذهني وخلفيتهم الفقيرة .

ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تدريب طويل قبل أن يبدأوا تعلم القراءة فهم من يكونون عندما ينضمون إلى الفصول الدراسية العادية أكثر تخلفاً من الطفل العادي في القدرات والمهارات التي تعتبر ضرورية لكي يتعلموا القراءة . وكما يقول جيتس Gates (٨٣) يجب أن تكون فترة تهيئتهم لتعلم القراءة أطول من المعتاد وأن تكون أكثر مادة حتى نحسن تهيئتهم للقراءة وقد ناقشنا في فصل سابق المظاهر العامة لإعداد الطفل للقراءة . وإذا أردت تفصيلاً لهذا الأسلوب فستجده في بوند و واجنر Bond & Wagner (٢٦) وتذكر وباك كولوج Tinker and McCullough (٢١٢) ومونرو Monroe (١٤٦) وهيلنرث Hildreth (١٠٧) . وخلال تدريبات ما قبل القراءة وعندما يكون العمر العقلي للطفل بين خمس وست سنوات فإنه يستطيع أن يتعلم التعرف على اسمه مكتوباً وكذلك التعرف على عدد من الكلمات البسيطة التي تستخدم كعلامات أو إشارات .

وقبل أن يصل عمر الطفل العقلى إلى ست سنوات على الأقل فإن تعليم القراءة بصورة منتظمة كما هو معروف عادة ان يكون له إلا قيمة ضئيلة ولن يترتب عليه سوى ضياع وقت العلم وجهده . ومع ذلك فإذا استخدم المدرس الأساليب الخاصة التى سنصفها فيما بعد يمكن لهؤلاء الأطفال أن يستفيدوا من التدريب على القراءة قبل أن يصبح عمرهم العقلى ست سنين وإلا فإن هؤلاء الأطفال لن يبدأوا القراءة إلا عندما يصل عمرهم الزمنى إلى ثمانى أو تسع سنوات .

أن الأطفال المتخلفين عقلياً يختلفون عن الأطفال العاديين فى مدى تقدمهم فى القراءة فتقدمهم (أى الأطفال المتخلفين) يكون بطيئاً . ويكون استعدادهم لتقبل دروس القراءة فى سن زمنى أكبر من الأطفال العاديين ويكون تقدمهم بسرعة أقل . ويعنى هذا أن الطفل المتخلف عقلياً فى حاجة إلى قدر أكبر من التدريب ومزيد من العناية الفردية فى كل مرحلة من مراحل تعلمه القراءة . وقد وضع جيتس (٨٤) أن الطفل بطئ التعلم يحتاج إلى تديد الكلمة المقروءة بدرجة أكبر جداً من الطفل العادى لكى يتعلمها فى إطار السياق . هذا بالإضافة إلى ضرورة تكرار هذه الكلمة فى الكتاب المصاحب لكتاب القراءة . أما عن المادة التى يتدرب الطفل (المتخلف) على قراءتها فهى نفس المادة التى أثبتت صلاحيتها للطفل العادى ، لكن التدريب يتم بقدر أكبر من الفردية والكثافة ويقضى هذا مزيداً من التكرار والشرح والتوضيح والتجربة والقراءة الترفيحية . ويمكن القول بإختصار أن البرنامج الذى يعد للطفل بطئ الفهم برنامج طويل مفصل سهل بطئ الانتقال من نقطة إلى أخرى . أما فيما عدا ذلك فإنه يشبه البرنامج الخاص بالأطفال العاديين . أما إذا ارتكز البرنامج أساساً على التمرينات مع قليل من القراءة الترفيحية أو القراءة للتسلية فإنه يصبح أقل تأثيراً من البرنامج الذى ذكرناه ذلك لأن إتاحة الفرصة لهؤلاء الأطفال بطيء التعلم لكى يقرأوه قدراً أكبر من المادة القرائية المسلية المثيرة التى تتناسب من

حيث الصعوبة مع مستواهم في القراءة يكون له أثر فعال عليهم ، إذ أنه يشتر إهتمامهم ويزيد من انتباههم وبذلكى عندهم الدافع للقراءة . وقد أثبت جينس (٨٤) وهيوبر Huber (١٠٩) أن الأطفال البطيئين في التعلم تستهويهم على وجه التقريب نفس المادة القرائية التي تستهوى الأطفال متوسطى الذكاء والأطفال الأذكاء الذين هم في نفس عمرهم الزمني .

حالات العجز القرائي :

إذا لم نطوع أسلوب تعليم القراءة والمادة المقروءة لتناسب الطفل بطيء التعلم داخل الفصل فقد يصبح هذا الطفل حالة عجز قرائي . وقد يرجع العجز القرائي إلى ما سبق أن ذكرناه في الفصل الرابع من أسباب . وإذا أخفق الطفل المتخلف عقلياً في القراءة بالدرجة التي تناسب قدراته الذهنية فعندئذ يصبح حالة من حالات العجز القرائي . ويمكننا أن نشخص مدى عجزه وطبيعة ذلك العجز باستخدام الأساليب التي وصفناها في الفصول السابقة لتشخيص العجز القرائي لدى الأطفال العاديين . وطبقاً لما أثبتته كيرك Kirk (١٢٢) فإن نسبة حالات العجز القرائي التي يمكن تعليمها تتراوح بين ١٠ و ٥ ٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً . ويلاحظ أن هذه النسبة هي على وجه التقريب نفس نسبة العجز القرائي لدى الأطفال العاديين .

التعليم العلاجي :

أثبت كيرك (١٢١) وفينرستون Featherstone (٧٣) بما لا يدع مجالاً للشك أن الأطفال بطيئي التعلم والذين يصبحون من حالات العجز في القراءة يستفيدون بدرجة كبيرة من التعليم العلاجي لهم . فمثلاً في مجموعة مكونة من عشرة أطفال متوسط عمرهم الزمني ١٢٫٩ ومتوسط ذكائهم ٧٥ كان متوسط تقدمهم ١٫٢ سنة دراسية بعد أن أخذوا ٢٨ درساً علاجياً مدة كل درس ثلاثون دقيقة أمتدت في فترة زمنية مقدارها

خمسـة شهور . وكانت نسبة التـقدم هذه خمسـة أضعاف نسبة التـقدم لمائة طفل أخـيروا بطـريقة عشوائية من بين أطفال في نفس مستـوى ذكائهم . وعلاوة على ذلك بعد مضي خمسـة شهور على توقـف التعلـيم العلاجي أستمـر الأطفال الذين خضعوا للتعلـيم العلاجي في التـقدم داخل الفصل بنسبة تبلغ ضعف نسبة التـقدم للمائة طفل الذين لم يحظوا بالدروس العلاجية . وعندما لـازدادت مهارة القراءة لدى الأطفال الذين خضعوا للتعلـيم العلاجي أظهروا قدرة أكبر على التـكيف وإقبالاً أكبر على القراءة . وقد أيدت البحوث الأخرى هـذه النتائج . ولهذا يمكن أن نستنتج أنه من الممكن الحصول على نتائج هامة ومفيدة من التعلـيم العلاجي للأطفال غير الأذكـياء المتأخرين في القراءة .

وقد وضع هيج وكيرك Hegge & Kirk طريقة علاجية لعلاج المعجز القرائي لدى الأطفال المتأخرين عقلياً والأطفال العاديين البلاء . وتظهر تفاصيل هـذه الطريقة في كتاب « تدريبات للقراءة العلاجية Remedial Reading drill, By_Hegge - Kirk and Kirk (١٠٢) » وطريقتهـم في أساسها طريقة صوتية متكاملة وبها كثير من التدريبات كما تركز على بعض أسس التعلـم مثل الوسائل المعينة المحسوسة المصاحبة التي تساعد الطفل على تعلـم أصوات جديدة . ومما يساعد الطفل على التذكر أن تطلب منه ترديد الصوت ثم كتابته ثم تجميع الأصوات لتتكون منها الكلمات . وبنمو قدرة الطفل على القراءة يقوم المدرس بتدريبه على قراءة الجمل ثم قراءة القصص وتعلـيمه الكلمات كوحـدات كل هذا يتم التـدريب عليه في المرحلة المناسبة . وتعتبر هـذه الطريقة طريقة ناجحة . وإذا أراد المدرس استخدام هـذه الطريقة فعليـه أن يرجع إلـى كتاب كيرك Kirk (١٢٢) والبحث الذي كتبه هيج وكيرك وكيرك Hegge, Kirk & Kirk (١٠٢) وذلك ليلـم بتفاصيل الطريقة كامـلة . أما جيتس (٨٣) فإنه يقترح أسلوباً تعليمياً أكثر شمولاً وذلك على أساس تجربته التي قام بها مع الأطفال بطيئ التعلـم بمدارس نيويورك . وعلى الرغم من أن طريقته أكثر شمولاً وأكثر عناية فردية

في التعليم إلا أنها قريبة الشبه بالطريقة الأساسية التي تستخدم مع الأطفال العاديين . وأهم ملامحها المرونة واتساع نطاقها وحرية النشاط طبقاً للاهتمامات الفردية للطفل . وقد قدم جيتس و بوند (٨٧) أدلة على نجاح هذه الطريقة . فقد وضحا كيف أن الفصول الدراسية المكونة من ٢٥ طفلاً والتي استخدمت هذا الأسلوب قد حققت تقدماً مقداره ١٢ سنة دراسية في مدى خمس شهور من التدريب . ولكي تحصل على تفصيل هذه الطريقة أنظر جيتس (٨٣) ص ٥٠٣ - ٥٠٩ .

وتقدم هنا المقترحات التالية المأخوذة من بروكنر و بوند Brueckner Bond (٣٢) ص ١٨٨ - ١٩٠ والتي تقدم خطوات ثبتت فائدتها في تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً :

١ - يجب أن يبدأ تعليم القراءة لهؤلاء الأطفال في عمر زمني أكبر من العمر الزمني للأطفال العاديين . ذلك لأن التخلف العقلي لهؤلاء الأطفال يحول دون حصولهم على التجارب الضرورية التي يقوم تعليم القراءة على أساسها في سن السادسة أو السابعة والنصف . وعلى الرغم من أنه ليس من الحكمة الانتظار إلى أن يبلغ العمر العقلي للطفل أكثر من ست سنين ونصف إلا أن الدروس المبدئية في القراءة لا يجب أن تعطى إلا عندما يكون الطفل قد حقق تقدماً في الأساسيات الضرورية للقراءة .

٢ - تنمو القدرة على القراءة عند الأطفال غير الأذكياء بنفس الطريقة التي تنموها عند الأطفال العاديين ولكن بسرعة أقل . وينطبق هذا على نمو قدراتهم في التعرف على الكلمات وحفظ المفردات وتنمية الرغبة في القراءة . ولذا أجرى أى تعديل في أسلوب التعليم فيجب أن يكون هذا التعديل قائماً على التركيز بدرجة أكبر على ناحية أو أخرى لا على إجراء تعديل شامل لطريقة التعليم .

٣ - يجب أن نستخدم مع الأطفال غير الأذكياء قسراً أكبر من

المادة القرائية المتدرجة المتقاة . ولكي تصبح الكلمات الجديدة جزءاً من المفردات البصرية للطفل (أى التى يدركها بمجرد النظر إليها) يجب أن تقدمها له ببطء أكبر من تقديمها للطفل العادى . ويعنى هذا أن تنمية مفردات الطفل غير الذكى يأخذ وقتاً أطول وتدرجاً أكبر .

٤ - يحتاج هؤلاء الأطفال إلى مراجعة أكبر للمفردات الأساسية . ويتم هذا عن طريق استخدام المادة الموجودة فى الكتاب المصاحب لكتاب القراءة مراراً وتكراراً وبإعادة قراءة النص عدة مرات لأغراض مختلفة . وبقراءة مادة إضافية أكثر على أن تستخدم هذه المادة الإضافية نفس المفردات الموجودة فى كتاب القراءة .

٥ - يجب أن تعطى التعلم شرحاً بسيطاً وأكثر تفصيلاً ونستخدم معه أساليب أكثر بساطة . وغالباً ما يصعب على هذا الطفل فهم التوجيهات الموجودة فى الكتاب المصاحب أو فى التمارين المختلفة . ولذلك فعلى المدرس أن يتأكد من أن الطفل قد فهم ما هو مطلوب منه عمله فى الواجبات الخاصة بالقراءة .

٦ - يحتاج هذا الطفل إلى مزيد من وسائل الإيضاح المحسوسة للأشياء التى يقرأ عنها . إذ يلاحظ أنه بالمقارنة مع الطفل العادى لا يحسن القيام بعملية التعميم أو التفكير المجرد بالنسبة للأشياء التى يقرأ عنها . ولهذا يجب أن تتاح له كل فرصة ممكنة ليتعرف تعرفاً مباشراً على الأشياء التى يقوم بدراستها .

٧ - يجب أن يكون الهدف من القراءة قريب المنال . فالطفل بطيء التعلم لا يقدر على العمل بصورة فعالة لتحقيق هدف بعيد المنال طويل الأمد .

٨ - يحتاج هذا الطفل إلى أن يقرأ القطعة عدة مرات قبل أن يتمكن

من إدراك كافة ما بها من نقاط . فإذا كان يقرأ مثلاً قطعة عن صيد البقر الوحشى فإنه يقرأ القطعة للمرة الأولى ليعرف كيف أن الصياد قد اصطاد بقرة وحشية . ثم يقرأها مرة ثانية ليعرف كيف استعدت القبيلة للقيام بعملية الصيد . وقد يقرأها مرة ثالثة ليعرف الطريقة التى إتبعها فى الصيد . وما إلى ذلك . وإذا كان فى وسع الطفل الذكى أن يدرك كافة هذه النقاط فى قراءة واحدة فإن الطفل بطئ التعلم يجد صعوبة فى ذلك . وعلاوة على ذلك فإن هذا الطفل الأخير لا يجد مانعاً فى إعادة القراءة مرة ومرة إذ أن كل قراءة تعطيه فهماً أكبر للقطعة المقرؤة :

٩ - يجب أن تكون هناك تجربة أكبر وتوجيها أكثر لتدريب الطفل على إكتشاف الخصائص البصرية والسمعية للكلمات . ولكى يكتسب الطفل المهارات المختلفة للتعرف على الكلمات يجب تدريبه على أن يستخدم هذه المهارات للتعرف على عدد كبير من الكلمات إذ أن إكتساب هذه المهارات ليس أمراً سهلاً بالنسبة للطفل منخفض الذكاء . لهذا فإن هؤلاء الأطفال يستفيدون من التدريبات الإضافية على عمليات تحليل الكلمات وتعلم أصوات العناصر المختلفة التى تتكون الكلمة منها . وبما أن سرعة القراءة لا تعتبر مهارة هامة بالنسبة لهؤلاء الأطفال فليس هناك ضرر من إعطائهم قدرأ أكبر من تحليل الكلمات بشرط ألا يتدخل ذلك تدخلا سلبياً فى عملية الفهم .

١٠ - من الأفضل فى تعليم الأطفال بطئ الفهم أن نستخدم قدرأ أكبر من القراءة الجهرية وقدرأ أكبر من التمهيد الشفهى للمادة التى سيقرونها . ويحتاج الكثيرون منهم إلى أن يهمسوا بما يقرؤون قبل أن يفهموا معناه جيداً وليس من المهم بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن تقل سرعة قراءتهم الصامتة بسبب عملية الهمس هذه .

١١- يجب أن يقوم هؤلاء الأطفال بقدر أكبر من عمل النماذج وقص الصور المرتبطة بالكلمات التي يقرأونها فهم أكثر حاجة من الأطفال الأذكياء إلى القيام بهذه الأعمال الإضافية لتثبيت الكلمات .

١٢- وأخيراً فإن الأطفال ضعيفي الذكاء يستفيدون من بقائهم في نفس الفصل مع الأطفال الأذكياء ومتوسطي الذكاء بشرط أن نطوع عملية التعليم بقدر ما تتمشى مع حاجاتهم الخاصة . ذلك أنه على الرغم من أن الأطفال محدودي الذكاء لن يتمكنوا من القراءة بدرجة أعلى من مستواهم العقلي إلا أنهم فيما عدا ذلك من التجارب التعليمية يشابهون غيرهم من الأطفال .

وقد قدم بروكز و بوند Brueckner & Bond (٣٢ ص ١٨٧) بعض المعلومات عن المستوى القرائي الذي يمكن أن نتوقعه بالنسبة للتلميذ ضعيف الذكاء عندما يبلغ من السادسة عشرة في حالي التعليم العادي والتعليم الذي يستخدم أساليب أفضل من الأساليب العادية :

مستوى الذكاء	المرحلة القرائية	المرحلة القرائية المتوقعة في حالة إعطاء الطفل تعليماً عادياً	المرحلة القرائية المتوقعة في حالة استخدام أساليب أفضل
٨٥	٧٠	٧٠	٧٥
٨٠	٦٢	٦٢	٦٧
٧٥	٥٤	٥٤	٥٨
٧٠	٤٨	٤٨	٥٢

إن الأرقام السابقة التي تم الحصول عليها بعد دراسة تتبعية لعدد من الحالات تفيد أن الأطفال محدودي الذكاء الذين تدربوا على القراءة طبقاً

لأساليب أفضل من الأساليب العادية لم يتمكنوا من الحصول على مستوى في القراءة أفضل بكثير مما يتيجهم لهم عمرهم العقلي . ولكن بعض الدراسات المتتبعية الأخرى قد أثبتت أن في وسع بعض هؤلاء الأطفال أن يصلوا إلى مستوى في القراءة يزيد بعض الشيء على مستواهم العقلي .

وعلى المدرس المعالج الذي يتعامل مع الأطفال محدودى الذكاء أن يلم بالتوصيات والطرق التى إتبعها وأوصى بها كيرك وبرونر وبوند وجيئس وفيلرستون . هذا وقد أثبت كل من مونزو وياكوس (١٤٢) أن طريقة مونزو (١٤١) التى تركز على التنريبات الصوتية قد أثبتت فعاليتها في علاج التأخر القرائى بالنسبة للأطفال محدودى الذكاء . والمدرس المعالج واسع الخبرة هو الذى يكون متعدد المواهب قادراً على إختيار الطريقة المناسبة وتطويع الطريقة لتنتمشى مع الحاجات الفردية لكل طفل .

٦ - الطفل الذى يعانى من عيوب النطق أو المعاق كلامياً :

تظهر عيوب النطق عند بعض الأطفال الذين يعانون عجزاً في القراءة . وقد بينا في الفصل الرابع الدور الذى تقوم به عيوب النطق في إعاقة القراءة . ويلاحظ أن عيوب النطق التى تقف في سبيل النطق السليم للكلمات قد تكون مرتبطة بضعف في السمع وبذلك تؤدي إلى صعوبة في التعرف على الكلمات . ولهذا فن الواجب أن نقتل إستخدام الطرق الصوتية في تدريسهم على التعرف على الكلمات . وعلينا بدلاً من ذلك أن نركز على دراسة الطفل للعناصر البصرية للكلمات وخاصة في المراحل الأولى من تعلم القراءة . كما يجب أيضاً أن نركز على القراءة الصامتة بدرجة أكبر من القراءة الجهرية .

ويشعر بعض الأطفال الذين لا يحسنون النطق بشيء من الحرج عندما يطلب المدرس منهم أن يقرأ بصوت عال أو يشتركوا في المناقشة . وعلى المدرس أن يكون عطفواً ولبقاً حتى لا يجرح إحساس مثل هذا الطفل ولكن ليس من الحكمة أن نحرمه كلية من الأعمال الشفهية . والأمر متروك لتقدير المعلم وحسن تصرفه .

إن الخطوة الأولى في العلاج هي أن نعطي لهذا الطفل تدريبات مناسبة للنطق . وعندما يحرز تقدماً ويبدأ النطق بسهولة وشيء من الإنطلاق يشعر بثقة أكبر في نفسه . وتعتبر القراءة الجهرية أحد الأساليب المستخدمة لإصلاح عيوب النطق . ويقوم الطفل أولاً بقراءة قطعة يكون المدرس قد أحسن إعدادها . وتكون القراءة في هذه الحالة جهرية يستمع إليها المدرس وحده . وعندما يتغلب الطفل على صعوبة النطق يصبح أكثر رغبة في القراءة الجهرية بالفصل أمام أقرانه . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على القيام بهذا لأن يرغمه عليه إرغاماً . وعندما يصبح الطفل أكثر ثقة في نفسه يقوم المدرس بإتخاذ الإجراءات العلاجية لإصلاح صعوبات القراءة الأخرى .

دراسة حالة طفل في الصف الخامس الابتدائي يعاني من مشكلة أساسية من مشاكل التعرف على الكلمات كما يعاني من ضعف في القدرة على السمع :

« سامي » طفل في الصف الخامس الابتدائي . وقد أحيل إلى مركز التحصيل الدراسي لمساعدته في القراءة خلال فترة صيفية استمرت ثمانية أسابيع .

حالته بالمدرسة : عندما أحيل سامي إلى مركز التحصيل الدراسي كان عمره إحدى عشرة سنة وخمسة وشهور . وظهر من سجله الدراسي أنه يعاني ضعفاً طفيفاً في السمع وقد تم تشخيص هذا الضعف عندما كان سامي في الصف الأول الابتدائي .

ولم يأخذ هذا الطفل أى عناية خاصة قبل أن يصل إلى الصف الخامس . وكانت معلمته قد أحالته إلى مركز التحصيل لأنها لاحظت ضعفه في القراءة .

سلوكه المدرسي : تفيد التقارير المدرسية أن سلوك سامي تجاه زملائه ومدرسيه سلوك ممتاز وقالت معلمته أن سلوكه بالفصل كان طبيعياً من جميع الوجوه باستثناء واحد وهو أنه كان يبد طوال الوقت وكأنه يركز انتباهه وإصغائه . وكان تشخيص معلمة الفصل للملك أنه دائم التحفز ليحسن الإمتناع بسبب ضعف سمعه .

قدراته : أجرى للطفل اختبار ذكاء وتشستر للأطفال (الاختبار المنفتح) فافضح أن قدرته على التعلم كانت أعلى من المتوسط وأن مستوى ذكائه هو ١١٤ . ومع ذلك فقد إتضح أن هناك فارقاً كبيراً بين ذكائه اللفظي وذكائه العملي . فقد كان ذكاؤه اللفظي ٩٨ في حين كان ذكاؤه العملي ١٣٠ . وهذا يجعلنا نتوقع أن يصل مستواه في القراءة إلى ٦٦ سنة قرائية . وقد لاحظت خبير القراءة ذلك الفارق الكبير ومقداره ٣٢ درجة بين قدرته اللفظية وقدرته العملية . وأدرك أنه لو حسب مستواه المتوقع في القراءة اضعافاً في اعتباره ذكائه اللفظي وحده لكان مستواه القرائي المتوقع هو ٤٨ سنة أما إذا حسب اضعافاً في اعتباره ذكائه العملي وحده لكان مستواه في القراءة ٧٤ . ولهذا - وفي ظل هذه الظروف - رأى الخبير أنه من الصعب أن يحدد تحديداً قاطعاً المستوى القرائي الذي كان من المفروض أن يصل إليه الطفل إليه واختار رقم ٦٦ سنة كأفضل الافتراضات وقد أعطى سامي اختبار بيبودي للتحصيل الفردي Peabody Individual Achievement Test وكانت نتيجته كما يلي :

المسادة	السنة الدراسية المناسبة	الدرجة التي حصل عليها
الرياضة	٦ر٤	١٠٣
القراءة للتعرف على الإجابة الصحيحة	٣ر٩	٨٥
القراءة من أجل الفهم	٥ر٣	٩٧
الهجاء	٤ر٢	٨٩
المعلومات العامة	٥ر٨	١٠٠
الاختبار يوجه عام	٥ر٠	٩٧

(م ٣٣ - الضعف في القراءة)

سلوكه أثناء الاختبار :

كان سامى متعاوناً أثناء الاختبار وقد ظهرت عليه بعض علامات التوتر العصبي أثناء اختبار القراءة فكان يمر بأصابعه خلال شعره ويرسل بصره هنا وهناك في أنحاء الغرفة بين وقت وآخر .

تفسير نتائج الاختبار : كانت نتيجة سامى أقل مما يتوقع بالنسبة لإمكاناته في كافة المواد باستثناء الرياضة . فقد كانت نتيجته في العمليات الحسابية وفي حل المسائل مقبولة :

وقد قرر أخصائى العلاج القرائى أن يجرى له إمتحاناً آخر في القراءة والمهجا لتحديد مدى قدرته فهما . ذلك أن الأخصائى قد لاحظ أن درجة سامى في اختبار المهجا الذى أعطى له كانت ٢٤ سنة وأن الاختبار كان عبارة عن إختيار الكلمة صحيحة المهجا من بين أربع كلمات يراها الطفل . ولكن يمتبر قدرة الطفل في المهجا بدقة أكبر أعطاه إختيار المهجا في الإختبار التحصيلي واسع المدى Wide Range Achievement Test وكانت نتيجة سامى في هذا الإختبار ما يوازي ٢٩ سنة دراسية ودرجته ٧٧ ورتبته المثوية ستة . وكان الفرق بين نتيجة هذا الاختبار والإختبار السابق كافياً لأن يجعل الخبر يشك في أن هذا الفرق يرجع إلى طبيعة ما يتطلبه كل إختبار . فإختبار « بيبودى » Peabody كان يحتاج إلى قدرة بصرية للتعرف على المهجا الصحيح أما الاختبار التحصيلي واسع المدى فكان يتطلب من الطفل أن يكتب الكلمات التي تملئ عليه .

اختبارات التحصيل التشخيصية :

(أ) اختبار ديريل Durell لتحليل صعوبات القراءة :

الاختبار الفرعى	السنة الدراسية المناسبة	الفهم
القراءة الجهرية	٤ منخفض	جيد
القراءة الصامتة	٤ منخفض	متوسط
الاستماع مع الفهم	٣	—
بطاقات الكلمات	٣ مرتفع	—
تحليل الكلمات	٤ مرتفع	—

ملاحظة السلوك : كان سامى متوتر الأعصاب أثناء إجراء الاختبار له : فقد كان كثير الحركة أثناء جلوسه ويمر بأصابعه على شعره وبدأ أنه يبلل قصارى جهده .

تفسير نتائج الإختبار :

كانت نتيجة في إختبار القراءة الجهرية والصامتة واحدة — وهى أقل بكثير من إمكاناتها . ويبدو أن الدرجة المنخفضة التى أخذها راجعة إلى بطئه فى القراءة وكان فهمه أفضل فى القراءة الجهرية منه فى القراءة الصامتة . أما درجته فى كل من بطاقات الكلمات وتحليل الإجابات فهى أقل مما يتوقع له بالنسبة لقدراته مع ملاحظة أن إجاباته على سوأل بطاقات الكلمات كانت أقل بدرجة ملحوظة ويبدو من نتيجة سامى فى هذه الإختبارات الفرعية الأربعة أنه يواجه صعوبة فى التعرف الفورى على الكلمات مما جعل قراءته بطيئة وإن كانت دقيقة ،

وقد أظهر الإختبار الفرعى للاستماع مع الفهم أنه ضعيف بصورة ملحوظة فى هذه المهارة التى تعتبر من المهارات الضرورية للنجاح فى الدراسة . ولذا فهى فى حاجة إلى العلاج .

(ب) إختبار القراءة الصامتة التشخيصى :

اسم الإختبار الفرعى	السنة الدراسية المناسبة
١ - مهارات التعرف على الكلمات :	
إجمالى الإجابات الصحيحة	٣ ر ٦
كلمات منفردة	٣ ر ٨
كلمات فى سياق عبارة	٣ ر ١
٢ - أساليب التعرف على الكلمات :	
إجمالى الإجابات الصحيحة	٦ ر ٢
التحليل البصرى التركيبى	٦ ر ٨
تقسيم الكلمة إلى مقاطع	٦ ر ٠
الكلمات	٤ ر ٥
٣ - الناحية الصوتية :	
إجمالى الإجابات الصحيحة	٣ ر ٩
الأصوات (فى أول الكلمات)	٤ ر ٠
الأصوات الأخيرة (فى آخر الكلمات)	٤ ر ٠
أصوات الحروف المتحركة والسكونية	٣ ر ٠

ملاحظة ملحوظة : كان سامى يبلو كأنه يبذل جهداً كبيراً مع وجود بعض مظاهر التوتر العصبى فقد كان يلقى بقلمه على المنضدة ويخلل شعره بأصابعه ويسأل متى ينتهى الإختبار .

تفسير نتائج الاختبار : كان ضعف سامى فى مجال أساليب التعرف على الكلمات وفى الناحية الصوتية . أما الناحية التى أظهر فيها قدرأ من التفوق فهى التحليل البصرى التركيبى للكلمات وتقسيم الكلمة إلى مقاطع وأظهرت الأخطاء التى وقع فيها ضعفه فى الناحية الصوتية وخاصة بالنسبة لأصوات الحروف منفردة و بدراسة أخطائه إتضح إنه يحسن أخذ الاتجاه الصحيح من اليمين إلى اليسار وإنه لم يقع فى أخطاء قلب الكلمات أو فى الأخطاء المكانية المختلفة .

وقد أظهرت الاختبارات غير الرسمية التى أجريت على سامى أنه لا بأس به فى الكلمات البصرية (التي تترك بمجرد النظر) وفى النطق بالحروف المتحركة المندمجة مع بعضها كما أثبتت أنه لا يحسن تطبيق ما لديه من معلومات صوتية واستخدامها فى تهجى الكلمات . وقد أثبتت كذلك إنه ضعيف للغاية فى نطق الحروف منفردة وخاصة بالنسبة للأصوات المتحركة القصيرة .

إجابة أسئلة تشخيص الضعف فى القراءة (الواردة فى الفصل السادس من الكتاب) .

١ — هل صحيح أن سامى يعتبر تلميذاً معاقاً فى القراءة ؟

نعم — فعلى الرغم من أن لديه بعض مهارات التحليل البصرى للكلمات إلا أن مستواه العام فى القراءة أقل بكثير مما يتوقع بالنسبة لشخص له مثل قدراته . ولهذا يمكن القول بأن لديه صعوبة فى القراءة زاد من تعقيدها وجود ضعف فى سمعه .

٢ — ماهى طبيعة التدريب الذى هو فى حاجة إليه ؟

تتضمن الخطة العلاجية لسامى ما يلى :

(أ) تدريبات صوتية عملية تركز على الارتباط البصرى بين عناصر

الكلمة كما تركز على الأجزاء الكبيرة التي تتكون منها الكلمة وطريقة نطقها وكان سامى يقوم بهذا النشاط صامتاً .

(ب) استخدام بطاقات الكلمات وأشياء الحمل في بعض الألعاب اللغوية التي تستهدف التدريب على مختلف الأصوات . وكان يطلب من سامى أن يقوم بهذا النشاط شفاهة .

(ج) درب سامى على أن يعمل لنفسه صوراً ذهنية بصرية تساعده على نطق بعض الحروف الصعبة بالنسبة له . فمثلاً كان يطلب منه أن يتخيل صورة « مدينة » أو مصنع لتساعده في نطق الحرف الأول من الكلمة وهو حرف « م » .

(د) شجع المدرس سامى على أن يقرأ بالمدرسة وبالمنزل مواداً قرائية سهلة ومشوقة . وقد اختار المدرس هذه المادة بعناية بحيث يتوفر فيها عنصر التشويق . كما كان سامى يقرأ قراءة جهرية مادة يكون قد أعدّها من قبل .

كانت بعض التلريبات عبارة عن قصص يقصها المدرس على سامى الذى كان ينصت إليها ثم يقوم بتلخيصها أو الإجابة عن أسئلة عليها أو رسم صورة توضيحية لها . كما كان سامى يتلفذ بعض التوجيهات الشفهية التي كانت تزداد تعقيداً بمرور الوقت .

٣ - من النى يستطيع أن يقدم له العلاج بصورة فعالة ؟
تلقى سامى خلال الصيف أربعين درساً تدريبياً مباشراً كان فيها على انفراد مع المدرس المعالج . ثم رجع إلى مدرسته في فترة الحريف حيث كان يتلقى تدريباً يومياً وسط جماعة صغيرة من أقرانه . وكان المدرس على علم بما وصل إليه تشخيص حالة سامى .

٤ - كيف يمكن أن يتم التحسن بأفضل صورة فعالة؟

بالإضافة إلى القراءة الترفيهية أو قراءة التسلية التي كان سامي يمارسها كان باقي البرنامج التعليمي لسامي يركز على التغلب على صعوبات السمع باستخدام الوسائل البصرية المعينة وصحيفة التعينات العملية والألعاب اللغوية . وعلى الرغم من أن جزءاً كبيراً من عمله كان صامتاً إلا أنه كان يستجيب لاستجابة جهرية في مواقف الألعاب اللغوية وفي القراءات الجهرية التي كان يعلها مسبقاً وفي ردوده على القصص التي كانت تلى عليه .

٥ - هل لدى سامي أية عوائق يجب وضعها في الاعتبار؟

كان سامي طفلاً موهباً ودوداً محبوباً ولكن - لأنه سمعه ضعيف كان يشعر بعدم الارتياح ويفقدان الثقة عندما يجد نفسه في مواقف تستوجب الإنصات بإهتمام ولهذا كان من المهم أثناء تعليمه أن نريه أمثله بصرية كثيرة وأن نساعد على معرفة ما هو مطلوب منه . وقد لوحظ أنه ما أن يعرف المطلوب منه بوضوح حتى يحسن لإنجازه . وكان يجب الأنشطة التي تمكنه من التعبير عن نفسه بالرسم وكانت رسوماته جيدة .

٦ - هل هناك أية ظروف بيئية قد تحول بينه وبين تقدمه في القراءة؟

لقد كان والدا سامي في غاية التعاون وكانا يهتمان بالكاتب التي يأخذها سامي معه إلى المنزل وأظهرا سروراً واضحا عندما تقدم في القراءة .

النتائج : بعد فترة الدراسة الصيفية تمكن سامي من إتقان كافة أصوات الحروف وأصبحت سرعته في القراءة الصامتة والقراءة الجهرية مشابهة

للسرعة لتلميذ الفصل الخامس الدراسي لا الفصل الرابع . وقد تحسن سمعه إلى الدرجة التي تمكنه من الاستجابة بدقة كاملة لجميع توجيهات معقدة : وقد لوحظ أنه بتقديم سامى في التدريب أصبح أقل توتراً عن ذى قبل كما أن والدته قد لاحظت أنه بدأ يستمتع بالقراءة أثناء وجوده بالمنزل . وقد واصل سامى تقدمه أثناء التدريب الجماعى مع مجموعة صغيرة من أقرانه خلال الصف الدراسي السادس . وبعد ذلك تغيرت النقاط التي يركز عليها المدرس في تدريبه لسامى . إذ لم يعد هناك دافع للتركيز على الحروف والنطق بها - بل اتجه التدريب نحو مساعدته على التعرف على معاني الكلمات وزيادة حصيلته من الكلمات البصرية واستخدام مؤشرات السياق والإعتماد بصورة كبيرة على القراءة على قدرته البصرية وعلى الرغم من أن سامى لم يصل خلال الصف السادس إلى المستوى المتوقع له بالنسبة لقدراته إلا أن عمله داخل الفصل كان يعكس تقدماً في القراءة يشابه ماحققه أقرانه .

الملخص :

قمنا في هذا الفصل بدراسة كيف يمكن تطوير الأساليب الضرورية لعلاج الضعف في القراءة الذى يزداد تعقيداً نتيجة بعض العلل الجسمية أو النفسية التى يعانى منها الطفل وكثيراً ما يصادف المدرس المعالج مثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون ضعفاً في القراءة ويعانون في نفس الوقت من عوائق أخرى مختلفة . وغالباً مايقوم بالتدريس هؤلاء الأطفال أخصائيون دربوا لتعليم هؤلاء الأطفال المعاقين . وفى وسع المدرس المعالج أن يحظى باقتراحات وتوجيهات علاجية مفيدة خاصة بتطوير الأسلوب العلاجي ليناسب حالة بعضها إذا هو ناقش هذه الحالة مع مدرس التعلم الخاص . والمدرس المعالج هو المسئول عن تشخيص المشكلة القرائية وتحديد طبيعة الخطأ واقتراح مايتخذ من تطوير لأساليب العلاج . أما مدرس الفصل الذى يعمل متعاوناً مع المدرس المعالج فعليه أن يلم بالبرنامج القرائى الذى أعد

للطفل حتى يمكن تنسيق حالات التعليم الأخرى مع هذا البرنامج القرائى .
والشئ الذى يحتاجه هؤلاء الأطفال بدرجة أكبر هو التشخيص الصحيح
لطبيعة قوتهم فى القراءة ووضع برنامج محكم للعلاج القرائى أمكن تطويعه
بصورة تتمشى مع ما يعانون من عوائق .

ومن بين الأطفال الذين يعانون من عائق قرائى معقد أولئك الذين
يعانون من عائق بصرى أو عائق سمعى أو عائق عصبى أو اضطراب
عاطفى أو عجز عقلى أو علة فى النطق . ومن الضرورى تفريد التعليم أى
جعل التعليم فردياً بالنسبة هؤلاء جميعاً . وللمعلم أهمية خاصة فى علاج
هذه الحالات فعليه أن يكون صوريا متفاهما ماهراً كما يجب أن يكون واسع
الحيلة فى معالجة الضعف فى القراءة أما إذا سلك طريقاً ضيقاً محدوداً فى
علاجه لكافة هذه الحالات فلن يحقق التقدم المنشود .

إن معظم الأطفال المعاقين فى القراءة يظهرون بعض أعراض الاضطراب
الانفعالى أو بعض مظاهر السلوك المضطرب . وإذا ازدادت حدة هذا
الاضطراب الانفعالى فعندئذ قد يكون من الضرورى أن نشد العلاج
عند الطبيب النفسى . ويستفيد مثل هؤلاء الأطفال من العناية الفردية
ومن تحديد أهداف معقولة لتحقيقها .

وقد يصبح الأطفال غير الأذكاء معاقين فى القراءة كذلك . وتبلغ
نسبة الضعف فى القراءة بين الأطفال غير الأذكاء القابلين لتعلم القراءة
نفس النسبة الموجودة عند الأطفال الأذكاء أو متوسطى الذكاء على وجه
التقريب . وإذا نحن أحسننا تعليمهم فإن فى وسع الأطفال غير الأذكاء
أن يقرأوا وأن يحافظوا على مستوى مقبول فى قوتهم على القراءة .
وقد استخدم بنجاح فى علاج حالات الضعف القرائى هؤلاء الأطفال

أسلوب صوتي متطور يركز على التدريب المستمر . ومن الطرق التي أثبتت نجاحها في هذا المجال طريقة هيج - كيرك التي تنسم بالبطء وبالتكرار الكثير وبكثير من التدريبات الصوتية .

وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق بصري متوسط فمن الواجب أن نستخدم معهم الأساليب التي تركز على الناحية الصوتية . وإذا كان العائق البصري شديداً فمن الواجب أن يتجنبوا إلهاق بصرهم . وهم في حاجة إلى ضوء كاف وحروف أكبر في الطباعة وفترات قراءة قصيرة . ومن الواجب الإهتمام بالأنشطة التي لا تحتاج إلى جهد بصري .

أما الأطفال الذين يعانون من عائق سمعي طفيف فيمكنهم أن يواصلوا دراستهم بصورة جيدة في فصول الدراسة العالية التي تركز على الأساليب البصرية في تعليم القراءة .

ومن الواجب أن يتجنب المدرس الاعتماد الكبير على الناحية الصوتية عند تعليم الأطفال ضعيفي السمع . كما يجب أن يركز على الأساليب البصرية بصورة أكبر من تركيزه عليها بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق سمعي طفيف . وإذا بلغ الضعف في السمع أقصاه فعندئذ يتولى مهمة التعليم أخصائيون في تعليم الصم .

ويجب أن يكون التركيز على الكلمات البصرية والصفات البصرية للكلمات والقراءة الصامتة .

ومن أشد حالات التأخر القرائي تعقيداً تلك الحالات الأقلية التي تعاني كل تلك من اضطراب عصبي . ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برنامج تدريبي أعد بعناية يستهدف تنمية مهاراتهم الإدراكية إلى أقصى حد ممكن .

ويحتاجون كذلك إلى برنامج علاجي في القراءة أمكن تطويعه بحيث يحسن إستخدام نواحي القوة لديهم ويتجنب نواحي الضعف في مهاراتهم الإدراكية والحركية .

ومن الواجب أن يتولى أخصائي علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق . وعندما يصبح نطقهم أكثر انطلاقا فعندئذ يمكن أن نستخدم معهم الأساليب العادية في العلاج القرائي .

الفصل الثالث عشر

علاج العيوب الأساسية في الفهم

الفصل الثالث عشر

علاج العيوب الأساسية في الفهم

من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كل المستويات تنمية القدرة على الفهم . ذلك أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صحتها . وإذا كنا نلرب الطفل على أن تكون له مفردات بصرية وأن يكتسب المهارة في التعرف على الكلمات وأن تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام ، فإن الهدف من وراء ذلك كله هو أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح للمعاني تلك الرموز المطبوعة التي نسميها الكتابة . وتتوقف مهارته في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني ودقته في تفسيرها .

! ويتوقف الفهم على خلفية القارئ ومدى نمو مفرداته وقدرته على تفسير كلمات الكاتب وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم . فالطفل يكون لنفسه مفردات ذات معنى عن طريق استماعه المستمر للكلمات واستخداماتها فهو يصنئ إلى الكلمات وشبه الحمل والحمل لأنه يجد فيها فائدة في تعامله مع البيئة المحيطة به . وعندما يبدأ الأطفال تعلمهم القراءة يكونون مختلفين اختلافاً بيناً في محصلهم من المفردات اللغوية وفي قدرتهم على استخدام المؤشرات التركيبية في الجملة ومؤشرات المعنى . وهم يختلفون اختلافاً بيناً فيما لديهم من معرفة بمكونات الحمل لأنهم يتفاوتون في التجارب والخبرات التي مروا بها في بيئتهم التي كانوا فيها قبل دخول المدرسة . ولهذا فقد تكون أنماطهم اللغوية مختلفة إختلافاً كبيراً .

والشيء الذي لا جدال فيه هو أن القراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم . ويعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي

اكتسبها عن طريق التجربة . ولكى تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة فى القراءة يجب أن تكون مرتبطة بالكلمات أو بمجموعة الكلمات التى ترمز إليها . وبمرور الوقت تصبح هذه الكلمات جزءاً لا يتجزأ من مجموعة المفردات التى يستخدمها الفرد فى حديثه وفى تفهمه لما يسمع أو يقرأ . بحيث أنه إذا صادف هذه الكلمة بعد ذلك وتعرف عليها فلن إدراكه للرمز المطبوع يثير عنده تلك المعانى التى يمثلها ذلك الرمز . وبطبيعة الحال فلن هذه المعانى التى تواردت على خاطرة هى تلك التى جاءت فى بادئ الأمر عن طريق ما مرّ به من خبرات وتجارب . وقد تأتى هذه المعانى عن طريق تلك التجارب الماضية إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة . ونعنى بالصورة غير المباشر ما يحدث من دمج بعض المفاهيم أو إعادة تنظيمها ليتكون منها مفهوم جديد . فالكاتب يضع بعض الأفكار المعروفة بصورة تجعل القارئ يحس بعلاقة جديدة وبذلك يحصل على فكرة أو مفهوم أو إحساس جديد . لنضرب لذلك مثلاً بالمعنى الذى تثيره العبارة التالية لدى طفل فى الصف الرابع الابتدائى : « كان الفارس متعباً يغالبه النوم وهو راكب على ظهر حصانه الأسود » وبما أن هذا الطفل لم ير مثل هذا الراكب فإنه قد يكون معنى هذه الجملة من تذكرة لعدد من التجارب التى مرت به مثل :

- (أ) صورة والده وقد غلبه النعاس وهو جالس فى الكرسي .
- (ب) صورة رجل الشرطة ممطياً ظهر حصانه الأسود .
- (ج) صورة كلب أسود مثلاً .
- (د) صورة مشابهة لمنظر رأه من قبل .

إن الطفل بتجميعه لهذه المفاهيم يتمكن من تكوين معنى قريب من المعنى الذى عبر عنه الكاتب . وهكذا فلن الشخص يقرأ معتمداً فى بداية

الأمر على تجاربه الماضية القائمة على إحساساته المختلفة مثل النظر والنوق والشم والسمع . . إلخ . ومن ضمن هذه التجارب كذلك ما قام به من ساوك في مختلف المواقف وما صاحب هذا الساوك من انفعالات وتصورات .

ويبدأ تكوين المفاهيم ذات المعنى في مرحلة مبكرة من حياة الطفل : فالطفل حين يرى ويسمع ما يدور بالبيت ويستمع إلى حديث أبيه والاطفال والبالغين الآخرين ويستمع إلى الملباع والتلفزيون ويقوم بجولات في المنطقة أو يسافر مع والده إلى أماكن مختلفة — كل هذه الأنشطة تساهم في تكوين مفردات سمعية ذات معنى عند الطفل . وهكذا يحصل الطفل على المفاهيم . ويبدأ في إستخدام الكلمات ثم الجمل بعد ذلك إستخداماً صحيحاً . وتزداد حصيلته تدريجياً من التراكيب الشفهية الصحيحة . وعند القراءة يقوم الطفل بربط الكلمة بالمعنى ذلك أنه لا يمكن استدعاء المعنى إلا عن طريق الكلمة . ولكي يكون المعنى الذي يستدعيه الطفل صحيحاً يجب أن تكون الكلمة التي تعبر عن هذا المعنى من بين حصيلة الكلمات التي يستخدمها الطفل ويتوقف مدى قدرة الطفل على تفهم الكلمة أثناء القراءة على مدى قدرته على استخدام هذه الكلمة في حديثه .

إن تجربة الطفل هي التي تقوده — في الأحوال العادية إلى استخدام الجملة في حديثه . وليست الجملة إلا مجموعة من الكلمات ارتبطت مع بعضها البعض في علاقات ذات معنى . وتتوقف قدرة القراءة عند الطفل على مدى قدرته على فهم الجمل ومدى مهارته في استخدامها . وسياق الجملة هو الذي يعين الطفل على تفهم المعنى المحدد لبعض الكلمات .

ويصبح فهم الجمل سهلاً يسيراً عندما تتم عملية القراءة على أساس الوحدات الفكرية . ونعني بالوحدة الفكرية مجموعة من الكلمات تكون مع بعضها متابعاً ذا معنى في سياق الجملة ولنضرب لذلك مثلاً بالجملة الآتية :

(م — ٣٤ — الضيف في القراءة)

رأى أحد الأشخاص الأحجار وقد بدأت تنساقط . ففي هذه الحملة ثلاث وحدات فكرية كما يتضح من الخطوط الفاصلة بينها . وإكتساب الطلاقة في التعبير الشفهي هو الذى يؤدى إلى تقسيم الحملة إلى وحدات فكرية ويجب أن نذكر أن فترة الطفل على قراءة الحمل في وحدات فكرية تنمو بصورة بطيئة نسبياً . وهى تتوقف على إزدياد مهارته في التعرف على الكلمات . ولا يتمكن الطفل من تجميع الكلمات في وحدات فكرية إلا عندما تكون له حصيلة كافية من الكلمات البصرية التى يدركها بمجرد النظر إليها . وقد يبدأ في تجميع بعض الكلمات في وحدات فكرية خلال الجزء الأخير من الصف الأول الابتدائي . وتبدأ هذه القدرة في النمو بدرجة سريعة ابتداء من الصف الثالث . وللقارئ العادى أو المتوسط بالصف السادس الابتدائي قدرة لا بأس بها في قراءة المادة المقروة باستخدام الوحدات الفكرية .

أن الطفل الذى لديه قدرة لغوية جيدة قادر على تنظيم أفكاره في وحدات فكرية تنعكس صورتها في حديثه . ويحدث الشيء نفسه أثناء القراءة فالطفل الذى يقرأ كلمة كلمة نادراً ما يتمكن من تجميع معنى الحملة بوجه عام . ولكن عندما يبدأ القراءة في وحدات فكرية فإن عملية التجميع والتنظيم هذه تساعد على الفهم . ولهذا نجد أن المهارة في تجميع الكلمات في وحدات فكرية غالباً ما تكون مقترنة بفهم المادة المقروة .

ومن الواجب كذلك توجيه انتباه الطفل إلى فهم الفقرات أو الوحدات الكبيرة . وذلك أن فهم المادة التى تحتويها فقرة ما يحتاج إلى فهم العلاقة القائمة بين الجمل التى تتكون منها هذه الفقرة . ويقتضى هذا تحديد الحملة التى تعبر عن الفكرة الرئيسية في الفقرة وفهم العلاقة القائمة بينها وبين الجمل الأخرى في نفس الفقرة سواء أكانت هذه الحملة توضيحية أو تفصيلية .

وعلينا كذلك أن نلاحظ العلاقة بين فقرة وأخرى في مختارات القراءة الطويلة . فمن الملاحظ في القصة أو المقال أنهما إذا كانتا مكتوبتين بعناية وتنظيم فإن الفقرة الأولى غالباً ماتقدم الحطة أو الفكرة الأساسية أو الهدف من القصة أو المقال . ثم تأتي الفقرات التالية مرتبة ترتيباً منطقياً لتصل بالقصة إلى فكرتها الرئيسية ثم إلى خاتمتها . وكذلك في المادة القرائية التي تعرض موضوعاً معيناً فإن الفقرات تتابع بصورة منتظمة معطية تفصيلاً لما جاء في المقدمة أو شارحة الأحداث أو العمليات أو الأنشطة التي ذكرت باختصار في مقدمة المقال . ولكي يفهم التلميذ الوحدات القرائية الكبيرة عليه أن يقرأ ليفهم هذه العلاقة القائمة بين الفقرات الخاصة بالمقدمة وما يليها من فقرات .

والعمليات التي تم حين يتفهم الشخص المادة المطبوعة هي في أساسها نفس العمليات التي تم حين يفهم الحديث المنطوق . ففي كليهما يثير إدارك الشخص للكلمات معانٍ معينة تؤدى إلى الفهم . وتتوقف هذه المعاني التي تستثيرها الكلمات المدركة على عاملين أساسيين :

(أ) خلفية التجارب التي مر بها الشخص .

(ب) مدى قدرته على استخدام اللغة في مجال الاتصال .

ويختلف الأطفال اختلافاً بيناً في مدى قدرتهم على تفهم قطعة ما وذلك من حيث طول هذه القطعة ومدى تعقيدها . فإذا تقدم الطفل تقدماً طبعياً في مهارات القراءة — مثل مهارة التعرف على الكلمات وغيرها من المهارات فإنه يصبح قادراً على قراءة قطعة تبلغ من الطول ومن التعقيد مبلغ نفس القطعة إذا هو استمع إليها .

ففي خلال المرحلة الابتدائية عندما يكون التلاميذ في طريقهم إلى إتقان

مهارات القراءة تصبح قدرتهم على القراءة بفهم مساوية لقدرتهم على الإنصات بفهم . وعلينا أن نلاحظ أن الطفل الذى يبدأ السنة الأولى الابتدائية قد اكتسب قدرة على الاستماع بفهم على مدى ست سنوات فى حين أن قدرته على القراءة بفهم لم تكن قد بدأت بعد . ويعنى هذا أن قدرته على القراءة بفهم متخلفة عن قدرته على الاستماع بمقدار ست سنوات . وعلاوة على ذلك ففى خلال السنة الأولى الابتدائية يستمع الطفل فى يومين اثنين إلى كلمات تزيد كثيراً عن الكلمات التى يقرأها فى خلال الصف الأول كله . هذا وأن برنامج القراءة فى السنة الأولى بما يحتويه من تكرار للكلمات ومعرفة المفردات له أثر كبير على التنمية السريعة لقدرة الطفل على الفهم فى القراءة .

و بمجرد أن يتقدم الطفل فى إتقان مهارات القراءة تتساوى عنده القدرة على القراءة بفهم مع القدرة على الاستماع والإنصات . ويحدث بعد ذلك أن يزداد إتقان الطفل لمهارات القراءة مما يجعله أكثر كفاءة فى القراءة بفهم منه فى الإنصات أو الاستماع بفهم ومن الواجب خلال المرحلة الابتدائية أن يخصص وقت كبير لتنمية قدرة الطفل فى التعرف على الكلمات وزيادة حصيلته من المفردات البصرية . ويتمكن هذه المهارات يصبح لدى التلميذ فرصة أكبر للتركيز على عملية الفهم . ثم يحدث بعد ذلك أن تزداد قراءات الطفل وتجاربه ويزداد نضجه القرائى وكفاءته فى هذه المهارة خلال السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية وبذلك تزداد قدرته على القراءة بفهم على قدرته على الاستماع بفهم . ويرجع ذلك إلى أنه فى وسع القارئ أن يتوقف عن القراءة ليفكر ويقيم ما قرأ أو يناقش فى ذهنه ما قرأ أو يعيد قراءة أجزاء من المادة المقروة .

ويبدو من الواضح ما لهذه الاتجاهات من أثر على أساليب تحسين القراءة فعلى الرغم من أنه من الواجب على المدرس أن يركز فى السنين الأولى على

مهارات التعرف على الكلمات وغيرها من المهارات حتى تصبح هذه العمليات آلية بقدر الإمكان ، إلا أنه يجب عليه ألا يميل عملية الفهم . ذلك أنه عندما يتقن الطفل المهارات الآلية للقراءة يصبح لديه وقت أكبر للتركيز على عملية الفهم . وبتوجيه من المدرس تزداد كفاءة التلميذ في الفهم . وهكذا فإن برنامج التدريس المتوازن خلال المرحلة الابتدائية هو الذي يصل بقدرة الطفل على الفهم في القراءة إلى مستوى مماثل لقدرته على الاستماع بفهم أو أكبر منه . كما أن هذا البرنامج المتوازن يعطى اهتماماً كافياً للاستخدام الشفهي للغة إذ أن لهذا أثره الكبير على تحسين القراءة بوجه عام .

إن تنمية القدرة على القراءة مع الفهم لتصل إلى درجة كبيرة من الكفاءة هو ما يجب التركيز عليه خلال المرحلة الابتدائية ومع تقدم الطفل في مراحل التعليم يزداد اعتماده على القراءة للحصول على ما يريد الحصول عليه من معلومات ولهذا فمن الأفضل أن تصبح قدرته على القراءة مساوية - إن لم تكن أفضل من قدرته على الاستماع . -

وهناك حاجة واضحة لزيادة قدرة التلميذ على الفهم لمواجهة مختلف أغراض القراءة . فإذا قمنا بتحليل مختلف الأغراض التي يقرأ الأشخاص من أجلها - وإذا أحصينا مختلف قدرات القراءة المستخدمة لتحقيق هذه الأغراض لوجدنا أن الشخص يستخدم قدرات معينة لمواجهة أهداف قرائية معينة . مثال ذلك أنه إذا كان الهدف من القراءة هو اختيار اتجاه معين من بين اتجاهين مطروحين فمن المحتمل أن يستخدم في قراءته قدرتي القراءة التاليفيتين :

القدرة على الاستنتاج والقدرة على توقع النتائج - أما إذا كان هدفه من القراءة هو تقييم كتاب معين فقد يستخدم في قراءته القدرة على التصريح

والقدرة على معرفة التفصيلات الخاصة بالترتيب وقيمة المادة ومناسبتها وأخيراً إذا كان هدفه هو الاستماع فقد يستخدم القدرة على إدراك الفكرة الرئيسية وتكوين صور حسية عنها .

وسوف نناقش في الفصل التالى طريقة معالجة القصور فى الفهم . أن القارئ المعاق الذى يعانى من الضعف فى كافة أنواع الفهم إما أن يكون عنده قصور فى مهارات الفهم التى ناقشناها فى الفصل التاسع أو يكون ضعيفاً فى واحدة أو أكثر من مهارات الفهم الأساسية وسنقوم فى هذا الفصل بمناقشة التعليم العلاجى لمهارات الفهم الأساسية تحت العناوين الآتية :

١ - النقص فى معانى المفردات

٢ - الفهم الخاطئ لمعنى الجملة .

٣ - الفهم غير الكافى للوحدات الطويلة .

النقص فى معانى المفردات

يعتبر فهم معانى الكلمات أو المفردات ضرورة من ضروريات كافة أنواع الفهم فى القراءة . فإذا كانت معرفة الشخص بهذه المعانى كافية ودقيقة وتتمس بالثراء وإذا تفهم المعانى المختلفة للكلمة الواحدة أصبحت مدركاته مناسبة لأن يقوم بقراءة صحيحة فعالة . ومن المستحيل أن يفهم الشخص اللغة المسموعة أو المكتوبة إذا لم يكن يعرف المعنى الصحيح للكلمات .

فمن الطبيعى أن يتطلب فهم الجمل وال فقرات معرفة معانى الكلمات التى تتركب منها . وهناك أربعة أنواع من المفردات . المفردات السمعية - والكلامية والقرائية والكتابية . وعندما يدخل الطفل المدرسة تكون مفرداته السمعية أكثر بكثير من المفردات الثلاثة الأخرى . وإذا كان

تقدير حجم المفردات السمعية لتلميذ الصف الأول الابتدائي يختلف اختلافاً بيناً ، فهناك إجماع على أن متوسط عدد هذه المفردات هو حوالى ٢٠٠٠ كلمة . ومهما كان العدد الحقيقى لهذه المفردات فإن رجال التربية يتفقون على أن المفردات السمعية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي كثيرة للغاية وأن حجم هذه المفردات قد إزداد فى السنين الأخيرة نتيجة للتليفزيون والصور المتحركة والأسفار وقيام الآباء بالقراءة الجهرية لأبنائهم . وعندما يبدأ الأطفال المرحلة الابتدائية تكون مفرداتهم الكلامية (أى المفردات التى يستخدمونها فى حديثهم العادى) حوالى ٦٠٠٠ كلمة - وبذلك يأتى هذا النوع من المفردات فى المرتبة الثانية . أما بالنسبة لمفرداتهم القرائية والكتابية فلا تعدو أسماءهم وما أن تمر سنوات قليلة حتى تصبح المفردات القرائية للتلميذ العادى أكثر من مفرداته الكلامية . بل أن المفردات القرائية لبعض التلاميذ النابهين قد تزيد على المفردات السمعية ككلاك .

ولكن هناك بعض التلاميذ الذين لا تمكنهم حصيلتهم من المفردات ذات المعنى من قراءة أى مادة قرائية فوق مستوى الصف الثالث الإبتدائي أن هؤلاء التلاميذ معاقون فى إحدى القدرات الأساسية للفهم . وأغنى بهلنا أن لديهم نقصاً فى المفردات ذات المعنى . ولعلاجهم يجب أن نقوم بعملين هامين : أولهما زيادة حصيلتهم من معانى المفردات وثانيهما أن نوجد عندهم عادة الإهتمام بالكلمات ومعانيها .

ويجب علينا أن نترك أن المعنى الكلمة مظاهر عدة وأن هذه المظاهر غير منفصلة بل متداخلة فى معنى أهميتها وتطورها . ولهذا فإن تعليم الأطفال كلمة مالا يقتصر على تعليمه كيف يتعرف عليها بل يشمل بالإضافة إلى عملية التعرف إثراء هذه الكلمات الجديدة وتوسيع نطاق معانيها . وقد قال

سترانج Strang وماكولوج Mc Callough وتراكسلر Traxler (١٩٩) أنه كلما ابتعد معنى الكلمة داخل السياق عن المعنى الشائع لها زادت صعوبة فهمها .

وتتوقف طبيعة المعنى ودقته على عدة عوامل هي :

١ - أن مدى إتساع المعنى يتوقف على عدد المواقف التي استخدمت فيها هذه الكلمة ونوع هذه المواقف .

٢ - أن دقة المعنى يتوقف على مهارة القارئ في الربط بين المعنى الجديد والخلفية السابقة عنده .

٣ - أن وضوح المعنى يتوقف على مدى إنفعال القارئ وإهتمامه بالمادة وقبوله له وإقباله عليها .

٤ - أن حفظ الكلمة يتوقف على مدى فائدة الكلمة للقارئ .

الأساليب العلاجية العامة لمواجهة القصور فى معانى المفردات

يستخدم المدرس داخل الفصل أساليب عامة لتنمية مفردات تلاميذه
إبتداء من الصف الأول . ومن الواجب استخدام هذه الأساليب بصورة
أكثر تركيزاً مع القارئ المعاق الذى يعانى من نقص فى معانى مفرداته
والذى فشل فى الاهتمام بما لهذه الكلمات من معنى . وتتضمن هذه
الأساليب استخدام التجارب المباشرة والقراءة واسعة النطاق والوسائل
السمعية البصرية .

وتتيح التجارب المباشرة للطفل فرصاً عديدة لمساعدته على تفهم معانى
الكلمات وتعويداً على حفظها . ومن الملاحظ أن حالات العجز القرائى غالباً
ما تكون فقيرة فى تلك التجارب التى تملهم بقدر كاف من الكلمات المفيدة
التي تساعد على القراءة بفهم . ولهذا فعلى المدرس المعالج أن يمد الطفل
بالتجارب الضرورية بأكثر قسراً ممكن والأسلوب الذى يتبعه هو نفس
الأسلوب المتبع فى أى برنامج قرائى ناجح . والفارق الوحيد هو أن التعليم
فى حالة الطفل المعاق أكثر تفريداً . إذ يخصص المدرس جزءاً من الوقت
لطفل بعينه ثم يقوم فى الوقت الآخر بالتعامل مع مجموعة من الأطفال
الذين يعانون من نفس العقبة . ومن الواجب أن تكون هذه التجارب
المحيية للطفل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببرنامج قرائى أحسن إعداداً لمعالجة
هذا النقص .

ومن الضرورى وضع تخطيط دقيق حتى يحقق الطفل أقصى فائدة من
التجربة التى يمر بها . فالتجربة وحدها كما قال دولش Dolch لا تعلم
الطفل . إذ قد يذهب الطفل إلى المتحف أو الحفلة الموسيقية أو إلى

الحديقة النباتية ويعود منها دون أن يحصل على كلمة واحدة جديدة يفكر فيها أو يستخدمها في حديثه . هنا إذا لم يحسن المدرس وضع خطة للاستفادة من هذه التجارب .

وبما أن المعنى الذى يتعلمه الطفل من قراءته يتوقف على طبيعة مدرسته ومدى وضوحها فإن هذه التجارب التى يمر بها سوف تمدّه بأكثر قدر من المعاني المتنوعة والدقيقة . ومن الواجب أن يكون الحصول على تجارب ما عملاً هادفاً . وعلى المدرس أن يعد تلاميذه مسبقاً حتى يقوموا خلال التجربة بالبحث عن أكبر قدر من مظاهرها وإدراك هذه المظاهر وتفهمها وعلى المدرس أن يوجههم إلى الأشياء التى عليهم أن يبحثوا عنها وإلى الأسئلة التى يجب أن يجلبوا إجابة لها .

والكى تصبح هذه التجارب مفيدة يجب أن تكون موضع تفكير الطفل وأن يبحث عن معانيها ويستخدم للكلمات الخاصة بها في حديثه وقراءته وفى فهم ما يستمع إليه من حديث . ولإيجاد دافع عند الطفل للقيام بهذه الأنشطة يجب أن تكون هناك فرصة للمناقشة التى يوجهها المدرس قبل التجربة وبعدها ذلك أنه أثناء عملية تبادل الآراء والإجابة عن الأسئلة تتاح الفرصة للمدرس لكى يحدد الأهداف ويعطى طفله المعلومات التى يريد إعطاؤها له ويصحح بعض أخطائه فى الفهم ويوضح له معانى الكلمات ويثرى هذه المعانى . ومهما كانت طبيعة التجربة فإن الإعداد لها والمناقشة التى تعقبها تفيد فائدة كبيرة . كما أن التبادل التجارب والخبرات والمناقشات العفوية التى تعقبها ينمى عند الطفل حصيلة من المعانى والمدرجات ومن الواجب خلال هذه الأنشطة والمناقشات أن نشجع الأطفال على البحث عن المعنى فى كل ما يواجهونه وأن يطلبوا مزيداً من الشرح والتوضيح لما لم يفهموه .

وهكذا نجد أن تنمية معاني الكلمات يحدث بإستعمال هذه الكلمات .
الحصول على كلمات جديدة خلال التجارب التي يمر بها الطفل . ولهذا فمن
الواجب إتاحة الفرص لأن يستخدم الطفل الكلمات الجديدة إستخداماً مباشراً
في أنشطته المختلفة سواء أكانت خاصة بالحديث أو القراءة أو الإنصات
أو الكتابة .

والقراءة المستفيضة طريقة أخرى تمكن المدرس من أن ينمي عند الطفل
حصيلته من معاني الكلمات ويدركى عنده عادة الاهتمام بها . ولهذا يقوم
الكثيرون من المدرسين المعالجين بإختيار كتاب تكون مادته مشوقة للغاية
للقارئ المعاق ثم يقرأون الكتاب قراءة جهريّة للطفل لإثارة حافز القراءة
عنده . وبذلك يظهرون للطفل المكاسب التي يجنيها عندما يصبح قادراً على
القراءة . ويستخدم هؤلاء المدرسون محتويات هذا الكتاب ليعلموا أطفالهم
معاني الكلمات ويعودوهم على دراستها والاهتمام بها . فيقومون بمناقشة
القصة مع الطفل مشيرين إلى الكلمات التي أحسن المؤلف إختيارها وماتشير
إليه من معان جذابة . ويتبينون للقارئ المعاق السبل التي يمكنه بها أن
يعرف معنى الكلمة من سياق العبارة وكيف يحدد المؤلف معنى الكلمة
للقارئ . وهكذا يترك الطفل المعاق أن مشكلته تنحصر في الحصول على
مزيد من معاني المفردات وعلى المدرس أن يرى القارئ المعاق كيف
يستخدم القارئ الوحيد هذه الأساليب لتنمية حصيلته من المفردات اللغوية .
وينطبق هذا على تلميذ المرحلة المتوسطة بل ينطبق بصورة أكبر على
تلميذ المرحلة الثانوية وعلى البالغين ممن يعانون عجزاً في القراءة . ذلك
أن النقص في نمو المفردات اللغوية يبدو واضحاً كل الوضوح في هذه
المستويات الدراسية . ومن الواجب أن نشجع القارئ المعاق على أن يلاحظ
بنفسه الكلمات التي تسهويه أو تلك الكلمات التي لها معان غير عادية والتي تستخدم
في الوصف بوجه خاص . وهذه الطريقة نبني لدى الطفل عادة الاهتمام بمعنى الكلمة

وتدعم عنده مهارة التعرف على معاني الكلمات . وعلى القارئ المعاق الذى تنقصه حصيلة كافية من المفردات أن يقوم بقراءات مستفيضة مستقلة أثناء دروس القراءة وفى البيت .

إن القراءة المستفيضة تساعد فى تدعيم المعنى وإثرائه عند الطفل بشرط أن تكون هذه المادة مسلية وسهلة يسيرة . وفى مثل هذه المادة لا يجب أن تظهر أكثر من كلمة غير مألوقة بين مائتى كلمة من الكلمات المألوفة ومن الأعمال المألوفة أن يقدم المؤلف فى كتابه أوقصته أو مقاله كلمات جديدة وأن يكرر استخدام الكلمات الجديدة التى سبق تقديمها . ذلك أن استخدام الكلمات القديمة فى سياق جديد يوسع من معناها ويزيده توضيحاً . وتكرر الكلمات الهامة بالقدر الكافى حتى تزداد معانيها وضوحاً . فليس من المتوقع أن يحفظ القارئ الكلمة الجديدة بمجرد قراءته لها . ولا يبنى هنا تجاهل الكلمات غير المألوفة إذ من المهم بصورة خاصة أن يهتم القارئ بالكلمات غير المألوفة التى يصادفها فى سياق العبارة . وبمرور الوقت تصبح معظم هذه الكلمات مألوقة له . ومما يحافظ على الدافع للقراءة عند الطفل ويلدكى عنده الرغبة فيها أن نعطيه مادة قرائية تسهويه ولا تحتوى إلا على قدر مناسب من الكلمات الصعبة حتى يحتوى سياق العبارة على مؤشرات واضحة تفسر معاني الكلمات الجديدة .

ومن الضرورى بالنسبة لأى برنامج قرائى واسع لتدريب الطفل على الاستخدام الصحيح لمؤشرات السياق وذلك حتى يتعرف على معاني الكلمات الجديدة بصورة مناسبة وللهذا فعل المدرس المعالج أن يختبر مهارة الطفل فى استخدام مختلف مؤشرات السياق والأساليب التركيبية المعينة فى تفهم المعنى وذلك حتى يعطى الطفل التوجيهات المناسبة فى هذا المجال . مستخدماً الأساليب التى منصفها فيما بعد . ولكى يحصل المدرس على أحسن النتائج

عليه أن يقوم بعمليات الاختبار والتدريب هذه باستمرار إذ أن هذه المهارة بطبيعتها بطيئة النمو .

ولا يمكن أن يحصل الطفل على المعنى الحرفي وحده : فيجب أن يكون هدف كل برنامج لتنمية المفردات عن طريق القراءة أن يلعب الطفل إلى أبعد من المعنى الحرفي للكلمة . وكما أوضح دولش (٥٨) Dolch فإن أحد الوسائل لتحقيق ذلك هو الاستعانة بالخيال الواقعي . فإذا ساعدنا الطفل على استخدام خياله لتوسيع مدى فهمه الحرفي لمعاني الكلمات بحيث يتضمن هذا الفهم صوراً ذهنية محسوسة فإنه عندما يسترجع معنى كلمة معينة لا يكتفى بذكر الكلمة المرادفة لها بل يتذكر كذلك بعض الأحاسيس والانفعالات وردود الفعل والأفكار والأحداث التي توحى بها الكلمة .

وهناك أمثلة كثيرة للملك في كتب القراءة الابتدائية المصاحبة وفي كتاب المدرس الخاص بهذه المرحلة . فعند استخدام التمارين الموجودة في هذه الكتب يمكن للمدرس أن يكون في ذهن الطفل ارتباطات كثيرة عن طريق مناقشة التمرين والإجابات الصحيحة مع الطفل . كما أن هذه التمرينات جميعها تتيح فرصاً عديدة لتنمية الرغبة عند الطفل في البحث عن معنى كل شيء يقرأه . وهناك أسلوب آخر لتحقيق هذا الهدف وهو أن نطلب من الطفل أن يقول لنا الأفكار التي تثيرها عنده أى كلمة أو عبارة أو تركيب رمزي . أن مهارة الطفل في توسيع نطاق إستخدام المعنى بحيث يشمل التجارب الواقعية التي يستخدم فيها خياله وتصوره مهارة قد تنمو ببطء . ولكن ما أن يتسرب الطفل عليها حتى يستفيد فائدة كبيرة من البرنامج القرائي المستفيض وتنمو لديه القدرة عن معرفة معاني الكلمات .

ومن الواجب تشجيع القارئ المعاق على مناقشة ما قرأه مع مدرسه . ويجب أن تشمل هذه المناقشة الكلمات الجديدة التي أدرك فائدتها كما يجب أن

تشمل إستخدام هذه الكلمات فى حديثه . وعلى المدرس أن يسأل الطفل كذلك عن المؤشرات التى أعانته على التعرف على معنى الكلمات الجديدة . ويتم هذا كله بنجاح لأن الطفل يكون قد شارك فى وضع البرنامج العلاجى واقتنع به .

أما بالنسبة للوسائل السمعية البصرية فمن الممكن إستخدامها لتنمية معانى الكلمات بصورة واضحة محددة واسعة النطاق . فغالباً ما لا تسمح التجربة المباشرة وحدها بتنمية حصيلة الطفل من المفردات . ولهذا يمكن اللجوء إلى وسائل غير مباشرة لإمداد الطفل بتجارب لها قيمتها . ومن هذه الوسائل السمعية والبصرية النماذج والمشروعات الإنشائية والتمثيل والصور والمواد المرتبطة بموضوع معين والأفلام والصور الضوئية والنماذج المرسومة على السبورة واللوحات الحائطية والخرائط والشرائع والتسجيلات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية والأحاديث التى يلقيها مدعوون من خارج المدرسة .

وعلى المدرس المعالج أن يدرك عند إستخدامه لهذه الوسائل المختلفة أن مفردات الطفل تنمو بالقدر الذى يحسن به استخدام هذه الوسائل . فمن العبث أن نستخدم هذه الوسائل دون أن نعد الطفل للاستفادة منها ودون أن نناقش الطفل فيها بعد أن تعرضها عليه . وعلى المدرس حين يجهز لاستخدام هذه الوسائل أن يحدد الأهداف وراء ما سيريه للطفل أو يسمعه إياه . وعلى هذه الأهداف أن تتضمن تنمية مفردات الطفل . وعلى المدرس وهو يعد للرسالة أن يحدد أفضل الطرق لاستخدام هذه الوسيلة السمعية أو البصرية . أما فى المناقشة التى تعقب العرض فعلى المدرس أن يشجع التلميذ على إستخدام المفردات الجديدة فى حديثه بل وأن يشرح معنى العبارات المستخدمة فى الحديث . ومن الممكن أثناء استخدام هذه الوسائل السمعية البصرية استخدام الخطوط الأساسية المتبعة فى تعليم قطعة قرآنية مختارة وهى الخطوط التى ناقشناها فى الفصل الثامن . ومن الطبيعى أن يقوم المدرس بروية هذه الوسائل قبل عرضها على الطفل حتى يعد لاستخدامها داخل الفصل .

الأساليب الأساسية لإثراء معاني الكلمات :

إن تعليم معاني الكلمات لا يأتي بفائدة محققة إلا إذا تم بصورة مناسبة وقد أكدنا من قبل أن التدريب على معاني الكلمات تدريباً مباشراً منظماً معدياً إعداد مسبقاً وفي سياق عبارة معينة هو الذى يزيد من معرفة الطفل بالمفردات اللغوية . أما إذا علمناه معاني الكلمات منفردة بدون أن تكون فى سياق الكلام فسيكون ذلك فى معظم الأحوال مضيقاً للوقت لاجلوى منه . وغالباً ما يعتمد المعنى الصحيح لكلمة ما على السياق . إذ غالباً ما تستخدم الكلمة المألوفة لتفيد معنى غير مألوف للطفل . وهكذا يعتبر تعليم المعاني الجديدة للكلمات المألوفة والعلاقة بين المعنى والسياق جزءاً هاماً من التدريب على معرفة المفردات :

(وسنتناول فى الفصل التالى تعليم معاني العبارات الفنية التى يوجهها الشخص داخل سياق) .

ويرى المؤلفون أن تعليم معاني الكلمات لا يكون مفيداً إلا إذا استخدمت الكلمات الجديدة فى سياق عبارات مختلفة وارتبطت بتجارب محسوسة وتكررت لعدد كاف من المرات سواء فى صورتها الشفهية أو التحريرية فى برنامج متنوع للقراءة المستفيضة . ويجب فى المقام الأول أن تتجدد دراسة الكلمات الجديدة إلى التعامل معها فى إطار سياق . إذ أن تعلم معنى الكلمة سيكون فى هذه الحالة بمثابة إشباع لرغبة مباشرة لدى الطفل وأعنى بها رغبته فى تفهم المادة التى يقرأها ، ثم يعقب ذلك استخدام هذه الكلمة فى المناقشة وفى عمل تقارير شفوية وتحريرية وأخيراً يجب أن يقوم الطفل بقراءة مختارات متعددة يتكرر فيها استخدام هذه الكلمات الجديدة

وبما أن لعدد كبير من الكلمات معان متعددة أو ظلال من المعانى المتقاربة فإن مواجهة الكلمة الجديدة لأول مرة فى سياق عبارة لن يعطى

الطفل إلا معنى واحداً من هذه المعاني . ولكي نوسع نطاق هذه المعاني المتعددة للكلمة الواحدة يجب أن نقدم هذه الكلمة للطفل في سياق عبارات متعددة أحسن اختيارها كي تظهر المعاني المختلفة للكلمة الواحدة . ويمكن أن تجرى مناقشة شفوية في أعقاب التدريبات التي من هذا النوع بحيث تستهدف هذه المناقشة توضيح ظلال المعاني المختلفة للكلمة الواحدة ومن المفيد أيضاً للمدرس المعالج أن يقدم للطفل بعض الأنشطة التي تمكنه من أن يستخدم المعاني الجديدة للكلمات في مواقف محسوسة كأن يشير إلى شيء معين أو يستخدمه أو يعطى عنواناً لصور معينة أو رسومات أو يكتب خطاباً معيناً إلخ . أن هذه الأنشطة من الأساليب المفيدة لإثراء معاني الكلمات وتوسيع نطاقها وذلك عن طريق ارتباطها بعمل شيء ما بالإضافة إلى الحديث والكتابة . وعلاوة على ذلك فهناك المزيد من التدريبات الأساسية التي تدعم معاني الكلمات والتي تستهدف التغلب على القصور في معانيها . وسوف نناقش هذه التدريبات تحت العناوين الآتية :

١ - دور المفردات البصرية الأساسية .

٢ - استخدام مؤشرات السياق وتعريف الكاتب للمعنى .

٣ - استخدام المعينات الترميزية .

٤ - استخدام المعجم اللغوي .

دور المفردات البصرية الأساسية : ليس في وسع الطفل - كما سبق أن ذكرنا - أن يتقدم كثيراً في القراءة دون أن تكون عنده حصيلة كافية من المفردات البصرية التي يدرّكها بمجرد دروسه لها . ولها أهمية الخاصة بالنسبة للقارئ المعاق . ويلاحظ أن المفردات البصرية الأساسية التي حصدها دولش Dolch (٥٨) والتي تتكون من ٢٢٠ كلمة تشكل حوالي ٦٥٪

من مواد القراءة بالمرحلة المتوسطة : وإذا تقدم الطفل في القراءة بصورة عادية ففي وسعه أن يتقن قراءة هذه الكلمات في السنة الثالثة الابتدائية .

والكثير من الأطفال المعاقين في القراءة يعانون من قصور في إدراك هذه الكلمات واستخدامها الإستخدام الصحيح . وعند تعليم الطفل التعرف على هذه الكلمات يجب أن نركز على تنمية معانيها عند استخدامها في السياق . ومن الأساليب التي تعين على ذلك إعداد تمرينات مشابهة للتمرين التالي :

تعليمات : إقرأ الجملة المكتوبة إلى اليمين ثم ضع خطاً تحت إحدى الكلمات المكتوبة إلى اليسار والتي تعطى معنى الكلمة التي تحتها خط في الجملة :

١ - جلس تحت الشجرة متى - أين - كيف - لماذا

٢ - سافر في الخامس من يولييه متى - أين - كيف - لماذا

٣ - جرى لاله كان متأخراً متى - أين - كيف - لماذا

٤ - عند أحمد معطف ومادى لون - خشب - قماش - قش

- عند فاطمة إجابات الصحيح الغريب - الخشب - الصواب - الصغيرة

وأفضل طريق لتعليم هذه الكلمات الشائعة هو استخدامها في سياق عبارة لا مجرد إعطاء تعريف لها . مثال ذلك :-

عندما وصل أحمد وعلى إلى البيت أعطت أمهما لهما بعض الحلوى فبعد قراءة الطفل لهذه الجملة يشير المدرس إلى أن كلمة « لهما » تفيد الأشخاص ثم يعطى الطفل أمثلة أخرى متعددة لتثبيت هذا المعنى في ذهنه ويمكن معالجة الضمائر المختلفة بهذا الأسلوب .

(م ٣٥ - الضيف في القراءة)

وهناك بعض الكلمات البصرية الأساسية التي يجد الطفل المعاق في القراءة صعوبة خاصة في حفظها . ومن الملاحظ أن الطفل يتذكر بصورة أفضل تلك الكلمات التي تحمل أكبر قدر من المعاني . وهذا يؤكد لنا ضرورة تنمية معاني الكلمات الأساسية لدى الطفل . وإذا لم يحسن المدرس توجيه تلميذه فإن الطفل لن يفهم معنى بعض الكلمات الأساسية مثل - أين - هناك - بواسطة - التي - وما شابهها .

استخدام مؤشرات السياق وتعريفات الكاتب :

يمكن في معظم الأحيان استخلاص معنى الكلمة من سياق العبارة . ولكني يتم ذلك يجب على الطفل أن يفهم معاني باقي الكلمات الموجودة في الجملة أو الفقرة ويلاحظ أن عدداً كبيراً من المعاقين قرائياً لا يحاولون استخدام السياق للتعرف على المعنى . وعلى المدرس أن يدرّبهم على تخمين معنى الكلمة الجديدة عندما يصادفونها في سياق العبارة . فعلى المدرس أن يوجههم إلى ضرورة قراءة باقي الجملة أو الفقرة ثم العودة ثانية ومحاولة إيجاد ما تعنيه الكلمة الجديدة . مثال ذلك عندما يقرأ الطفل الجملة الآتية :

« صعد الرجال إلى القمة وهي أعلى جزء في الجبل » . فإن معنى كلمة « القمة » يتضح عندما يقرأ الطفل الجزء الباقي من الجملة ويعرف أنها تعني أعلى جزء في الجبل .

مثال آخر « كان المطر ينهمر وظل سائراً في ذلك المطر الغزير » -
فإن كلمة المطر الغزير « تشرح معنى كلمة « ينهمر » .

وإذا جاءت جملة غير واضحة في سياق قصة معينة فإن الجمل الأخرى التي تتبعها قد توضح معناها . وعلى الرغم من أن « تخمين » بعض الأطفال

لمعنى الكلمة أو الجملة قد يكون خاطئاً في بعض الأحيان إلا أن هذه التمارين تنمى عند الطفل القدرة على إستنتاج المعنى من السياق .

و غالباً ما تكون مؤشرات السياق عبارة عن التعريف الذى يعرف به الكاتب الكلمة الجديدة التى يستخدمها . وقد يكون هذا التعريف عبارة عن الشرح الذى يذكره الكاتب فى الجزء المتبقى من الجملة أو قد يأتى على صورة كلمة أخرى أو عبارة أخرى فى الجملة . كما قد يأتى على صورة جملة منفردة . وإليك بعض الأمثلة :

١ — طلب المدرس من التلميذ العنيد أن يكون أكثر طاعة .

٢ — بعد أن ركبوا السيارة العامة صفر المحصل للسائق كى ينطلق .
فالمحصل هو الذى يوجه السائق ويجمع ثلثا كراى الركاب .

٣ — قام التلاميذ بزيارة المتحف وهو المكان الذى تحفظ فيه الآثار القديمة .

ومن الصعوبات الأخرى التى يواجهها الأطفال المعاقون قرائياً أن يختاروا المعنى المناسب للكلمة التى لها معان عديدة مختلفة مثال ذلك أن المعنى المناسب لكلمة « دفع » فى الجملة الآتية لا يأتى إلا من سياق الجملة بأكملها : « لقد دفع أحمد الثمن غالياً بسبب خطئته » ، فالمعنى الصحيح لهذه الكلمات لا يأتى إلا من خلال السياق وتحتوى الكتب المصاحبة لكتاب القراءة كما يحتوى كتاب المدرس تمرينات عديدة لتدريب الطفل على تفهم معنى الكلمة الجديدة إستخدام مؤشرات السياق .

استخدام المعينات التركيبية :

أن التدريب المباشر المنظم على الكلمات له فائدة للقارئ المعاق إذ يعينه على تنمية معانى هذه الكلمات عندما يجرى هذا التدريب على

الكلمات داخل سياق فعندما يوجد المدرس المعالج الحافظ الكافي لدى الطفل كى يتم بدراسة الكلمات سوف يجد أنه مما يعين الطفل على هذه الدراسة أن يوجه انتباهه إلى معانى الحروف التى تضاف إلى آخر الكلمة أو أولها وإلى أصول الكلمات وإلى المترادفات والكلمات المضادة وعلى المدرس أن يستخدم طريقة الدراسة هذه عندما يواجه كلمة من الكلمات يمكن تحليلها بهذا الأسلوب . وإليك بعض الأمثلة :

— (حرف مضاف فى أول أصل الكلمة) مثل : أفهم زميله القصصة .

— (أصل الكلمة مضاف إليه بعض حروف فى آخره) مثل : أنا مصرية .

— (حروف مضافة فى أول أصل الكلمة وآخرها) مثل : استمعوا إلى الدرس .

وعلاوة على تدريب المدرس للطفل على تحديد أصل الكلمة وتحديد الحروف المضافة فى أول الكلمة وآخرها ومعانى هذه الحروف فقد يحاول تشجيع الطفل على صياغة كلمات جديدة بإضافة حروف إلى أول الكلمة أو آخرها . وبهذه الطريقة يتعرف الطفل على معنى الكلمات الأصلية الشائعة ومعنى الحروف الإضافية سواء فى أول الكلمة أو فى آخرها . أن مثل هذه التدريبات تساعد الطفل المتخلف فى القراءة على تحديد أصول الكلمات وفهمها وتحديد الحروف الإضافية وفهمها ويمكن للمدرس أن يستخدم تمرينات شبيهة بالتمرين الآتى :

١ — ضع خطاً تحت جزء الكلمة الأصلية فيما يلى وبين معناها :

مصرية انفتح قالوا

٢ — ضع خطاً تحت الحروف المضافة إلى أول الكلمات وأذكر كيف غيرت معنى الكلمة الأصلية .

سيلعب استفهم انشرح
٣ - ضِع خطأ تحت الحروف المضافة إلى آخر الكلمات وأذكر كيف
غيرت معنى الكلمة الأصلية :
خرجو معلون تونسية

وبعد أن يتدرب الطفل على تحديد أصول الكلمات والحروف المضافة
إلى أولها وإلى آخرها يقوم المدرس - عن طريق المناقشة والتمارين الإضافية
- بإيضاح فائدة ذلك في تنمية معاني الكلمات . ومن التمارين التي يمكن
استخدامها في هذا المجال أن تطلب من الطفل إعادة صياغة الجمل . كأن
تعطى الطفل جملة تحتوي على كلمة بها حروف مضافة إلى أولها ثم تطلب منه
أن يحدد هذه الكلمة وأن يعيد صياغة الجملة مستخدماً كلمة أخرى بدل
الكلمة الزائدة في أولها دون أن يغير المعنى ، مثال ذلك : -

- ميقول لو الله
- يسرنى ذلك

ومن الواجب أن تم التدريبات على هذه المعينات التركيبية من خلال سياق
عبارة كما هو مبين في التمرين الآتي :

« است » قد تعني الطلب مثل : « استفهم » أى طلب الفهم وقد تعني
غير ذلك مثل : « استحم في الماء » .

تمرين : بين المعنى الذي تفيد « است » في الجملة الآتية :

- استلم الخطاب
- استطاع الفوز في السباق
- استقل السيارة

تمرين : أكمل الجمل الآتية :

- ١ - كرة القدم هي كرة تلعب بـ
- ٢ - طيور البحر هي طيور تعيش بجوار
- ٣ - مفتاح الصندوق هو مفتاح يفتح
- ٤ - فاكهة الصيف هي فاكهة تظهر في

استخدام المعجم : من الممكن أن يكون الاستخدام الصحيح لقاموس أو معجم جيد من الوسائل الهامة التي تساعد القارئ المعاق على تنمية معاني الكلمات . أن القليل من الأطفال هم الذين يعتادون استعمال المعجم أو يعرفون تلك النخبة من المعلومات الجنبية التي يتيحها لهم إستخدام المعجم . ويتوقف تعويد الأطفال على إستخدام المعجم على عمل برنامج تعليمي جيد التنظيم على أن يقوم به معلم علاجي يتسم بالحنكة والحماس . ولن يستمتع الطفل بعملية استخدام المعجم للحصول على معاني الكلمات إلا بعد أن يصبح ماهراً في عملية إيجاد الكلمة بسرعة من المعجم . وبعد أن يجد الطفل الكلمة عليه أن يتعلم كيف يختار المعنى المناسب من بين كافة المعاني التي يذكرها المعجم للكلمة الواحدة . ويعني هذا أن على الطفل أن يفهم معنى باقي الجملة أو الفقرة التي توجد فيها الكلمة الغريبة . واختيار المعنى المناسب للكلمة يحتاج إلى تدريب كبير . ومن اليسير بالنسبة للعلم أن يصوغ تمرينات لذلك مشابهة لتمرينات الكتاب المصاحب لكتاب القراءة . وإليك أحد الأمثلة :

علامات : هناك عدة تعريفات الكلمة التي تحتمل خطأ . إقرأ الكلمة وتعريفاتها ثم اقرأ الجملة أسفل التعريفات . واكتب أمام الجملة العدد الموجود أمام التعريف المناسب للكلمة :

الشمال تعني :

١ - عكس الجنوب

٢ - عكس اليمين

٣ - اخلق الحسن

- هبت اليوم ريح الشمال.

- لائأكل الطعام بشمالك .

أن مثل هذه التمرينات تنمى القدرة على إستخدام المعجم للوصول إلى معانى الكلمات كما أنها تدرب الطفل على إستنتاج معنى الكلمة من سياق العبارة وعلى ملاحظة المعانى المختلفة للكلمة الواحدة .

ومما يثرى معانى الكلمات التى يصادفها الطفل فى سياق العبارة أن نذكر له مرادف الكلمة وعكسها . أن بعض معاجم الأطفال تعطى مرادفاً للكلمات ولكنها لا تعطى العكس . والتمرين الذى ذكرناه آنفاً والتمرين الآخر الذى سنذكره هنا يساعد الطفل على اختيار الكلمة المرادفة أو الكلمة المضادة .

تمرين : إقرأ الجملتين الآتيتين ولاحظ الكلمة التى تحتها خط فى كل منهما ثم اختر من الكلمات المكتوبة أسفل الجملتين كلمة لها نفس المعنى الذى تفيد به الكلمة التى تحتها خط واكتب الكلمة التى اخترتها على الخط الموجود بعد الجملة :

١ - عدنا إلى المنزل عندما أقبل الليل .

٢ - عندما قُرع الباب لم يرد عليه أحد .

دق - خطع - جاء - هرب

وليس من شك فى أن التمرينات الخاصة بالمرادفات والكلمات العكسية

تُرى معاني الكلمات التي يدرسها الطفل - ومن التمرينات المفيدة ما يشبه التمرين الآتي :

١ - ضع خطأً تحت الكلمة التي تترادف كلمة « جميل » :

شاحب - بديع - وحيد - قبيح .

ضع خطأً تحت الكلمة التي تعني عكس كلمة « طويل » :

جميل - قصير - عريض - مرتفع

وسائل إضافية لإثراء معاني الكلمات :

هناك أساليب مبتكرة كثيرة لإثراء حصيلة الكلمات عند القارئ المعاني وتوسيع نطاق معانيها . وتنمي هذه الأساليب كذلك العادات المفيدة لدراسة الكلمات وهي عادات ضرورية إذا أريد استمرار نمو المفردات لدى التلاميذ في المرحلة الوسطى والثانوية بل وعند البالغين أيضاً وليست الأنشطة التي سنقوم بذكرها إلا مجرد مقترحات من بين أساليب أخرى كثيرة يمكن استخدامها . أن طريقة « كلوز » Cloze التي كثيراً ما تستخدم في اختبار القدرة على الفهم طريقة يمكن استخدامها في هذا المجال للتدريب على الإبتكار في اختيار المعنى المناسب للكلمات .

إذا أخذنا مثلاً الجملة الآتية « عندما اقترب الحصان من الاسطبل — أما راكبه فقد — في مرجه . ويطلب المدرس من التلميذ أن يفكر في أكبر عدد من الكلمات يمكن استخدامها لملء الفراغات في هذه الجملة بحيث تتغير الصورة التي ترسمها الجملة في كل مرة . وقد يملأ الطفل الفراغات على النحو الآتي :

ركض — تهاوى مرهقاً

أبطأ — جلس متيقظاً

مشى — شعر بالاضطراب

تعر — جلس بثقة

وقد يساعد القارئ المعاق مدرسه بأن يكتب مثل هذه التمرينات للأطفال الأصغر منه . هذا وأن التمرينات المكونة من اختيار من متعدد والتي تستخدم مرادفات متعددة أو كلمات متضادة أو كلمات تختلف من حيث التركيب قد تفيد في هذا المجال . ومن الممكن أن يستخدم الطفل المعجم ليختار الكلمة المناسبة . إن مثل هذه التمرين يساعد على الإبداع بالإضافة إلى التدريب على استخدام المعجم ومن الأنشطة الأخرى التي تساعد على الإبداع وعلى إثراء معاني الكلمات في نفس الوقت أن نطلب من الطفل أن يصنع معجمه الخاص الذي يحتوى على الكلمات الجديدة التي يرى فائدتها له . إن هذا يزيد عنده النافع عندما يرى قائمة كلماته المفيدة تزداد كما أنه سوف يكتشف مزيداً من المعاني الجديدة لهذه الكلمات .

ومن الأفكار الجيدة الأخرى أن نشجع الطفل على أن يكتب وصفاً للأحداث التي يمر بها لكي يقرأها والده . وعليه عند كتابة هذه القصص أن يستخدم الكلمات الجديدة التي شعر بأنها مفيدة له . ذلك أن التعبير عن التجارب التي يمر بها الشخص يعتبر من الأنشطة الفعالة المتسمة بالإبداع وهي تساعد على تنمية المفردات عندما تعمل جماعة من الأطفال معا . وعليهم عند كتابة ما مر بهم من أحداث أن يتناقشوا سوياً في أفضل الكلمات تعبيراً عما يريدون وصفه وأن يقرروا لماذا تعبر كلمة بعينها عن الفكرة التي يريدون التعبير عنها ولماذا يفضلون هذه الكلمة عما سواها .

الفهم الخاطئ لمعنى الجملة

بالإضافة إلى معرفة معاني الكلمات يحتاج الطفل إلى مهارات أساسية أخرى للفهم تعينه على تفهم الجملة بأكملها . وهذه المهارات هي قراءة الوحدات الفكرية ذات المعنى . والاستفادة من علاقات الترقيم كمعينات على تفهم المعنى ومعرفة معنى أدوات الربط والقدرة على تحديد الاسم الذى يرجع إليه الضمير والتعرف على مختلف تركيبات الجملة . وعندما ينتقل الطفل إلى المرحلة الإعدادية ثم المرحلة الثانوية يواجه مادة قرائية أكثر تعقيداً . - وعليه كى يفهمها أن يكون قادراً على تفهم العلاقات بين مختلف أجزاء الجملة . إن هذه المهارات جميعاً فى حاجة إلى التدريب والتنمية المتواصلين كى يكون الطفل قادراً على فهم المسألة فهما كاملاً . وسوف نناقش حالة القارئ المعاق الذى تعوزه مهارة أساسية أو أكثر من هذه المهارات وستكون مناقشتنا تحت العناوين الآتية :

١- - عدم القدرة على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى .

٢- - الاستخدام الخاطئ لعلامات الترقيم .

٣- - الضعف فى تفسير حروف الربط وأدوات الوصل .

٤- - عدم الدقة فى معرفة الاسم الذى يرجع إليه الضمير .

٥- - الاستخدام غير الفعال للتركييب .

٦- - عدم القدرة على معرفة التركيبات المتنوعة للجملة .

عدم القدرة على تجميع الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى :

لقد ذكرنا من قبل أن القراءة فى وحدات فكرية يساعد على فهم الجمل . ومن الملاحظ أن عدداً كبيراً من الأطفال المعاقين فى القراءة إما

أن يقرأوا! المادة كلمة كلمة أو يحاولون تجميع الكلمات بصورة غير مناسبة مما يجعل من المستحيل عليهم أن يفهموا الجملة بصورة كاملة . إن الطفل عند بدء تعليمه القراءة يدرك كل كلمة على انفراد ويرجع ذلك إلى أنه لا يزال مبتدئاً في القراءة . ولهذا فليس من المحتمل أن يتوقع منه أن يجمع بعض الكلمات ليكمل منها وحدة فكرية يتعرف على معناها . ولكن عندما تزداد مهارته في التعرف على الكلمات وتزداد حصيلته من المفردات البصرية يكون في إمكانه تجميع بعض الكلمات سوياً . ويكون التجميع الأول للكلمات في صورة كلمتين مثل : قال أبي أو كى يكتب - إن مثل هذا التجميع لا يحدث إلا بعد أن يعتاد الطفل على قراءة الكلمتين بسهولة وتكرار وجودهما معاً في المادة المقروءة . فمثلاً في الجمل الآتية : قال أبي ، يمكننا أن نتوقف « نجد أن علاقة الترقيم تجعل قراءة الكلمتين » قال أبي « معاً أمراً سهلاً طبعياً . وبعد ذلك عندما تبدأ ظهور جمل طويلة في كتاب القراءة وتكون هذه الجملة مكتوبة على سطرين ، يحتاج الطفل إلى مساعدة إضافية لتمكنه من القراءة في وحدات فكرية . ومن هذه المساعدة أن نكتب له الجملة على النحو الآتي :

قالت فاطمة / ضع البطلة / في الرعة .

إذ أن كتابة الجملة على هذا النحو تبسر للطفل قراءتها في وحدات فكرية . وبتقدمه في القراءة وازدياد قدرته على القراءة في وحدات فكرية يكون من المتوقع منه أن يقسم الجملة إلى وحدات فكرية بسرعة أثناء قراءته لها . وهذه هي القراءة الصحيحة التي يجب أن نهدفها في تعليمنا القراءة للأطفال :

ويمكن بطرق مختلفة تشخيص ما إذا كان الطفل ضعيفاً في قراءة وحدات فكرية . وأبسط طريقة هي الاستماع للقارئ المعاق أثناء قراءته

الشفهية لمادة سهلة . فإذا قرأ كلمة كلمة أو إذا جمع بين الكلمات في مجموعات لا معنى لها فأغلب الظن أنه تعوزه القدرة على التعرف على الوحدات الفكرية المناسبة وهو بكل تأكيد لا يقرأ المادة المعطاة له في وحدات فكرية . وهناك طريقة أخرى وهي أن نعرض على الطفل بسرعة مجموعات مختلفة من الكلمات لكي يتعرف عليها . فإذا قرأها بصورة أضعف كثيراً من قراءة زميله الذي هو في نفس المستوى القرائي يمكننا أن نقول أنه ضعيف في التعرف على الوحدات الفكرية عندما تعرض عليه منفردة وعندئذ يصبح من المحتمل أن يكون غير قادر على التعرف على هذه الوحدات عندما تكون موجودة في سياق عبارة . ولكن مثل هذا الاختبار لا يفيد في معرفة قدرة الطفل على تحليل الجملة وتقسيمها إلى وحدات فكرية . ولهذا فمن الواجب استخدام الطريقتين معاً وهما طريقة القراءة الشفهية وعرض مجموعات الكلمات .

ويمكن كذلك استخدام الأساليب الخاصة بتقدير عدد حركات العين على طول السطر أثناء القراءة الصامتة . فقد استخدم تصوير حركات العين بواسطة « الأوفتا لموجراف » لمعرفة مدى قدرة الطفل على تجميع الكلمات في وحدات فكرية أثناء قراءته . ولكن من المشكوك فيه أن تكون المعلومات الإضافية التي نحصل عليها بهذه الوسيلة مبررة لتكاليفها ومن الممكن الحصول على نفس المعلومات دون تكاليف تذكر باستخدام مرآة جيب عادية . فإذا وضعت هذه المرآة على المنضدة بين الطفل والخبر القرائي يمكنه أن يلاحظ حركات عين الطفل أثناء قراءته . كما يلاحظ عدد وقفات العين على طول السطر ويسجل هذه المعلومات . وليس في وسع الخبر عند استخدام هذه الطريقة أن يقول ما إذا كانت وقفات العين وقفات مناسبة بمعنى أن هناك وقفة للعين عند كل وحدة فكرية ولكن في وسع أن يقول ما إذا كان عدد هذه الوقفات مساوياً لعدد الوحدات الفكرية أو أكثر منها . وقد ذكر جيتس وكاسون Gates & Casson (٨٨) أن

التشخيص باستخدام طريقتي القراءة الجهرية وعرض مجموعات الكلمات هما من أفضل الطرق العملية المستخدمة وأكثرها دقة في معرفة ما إذا كان الطفل يقرأ في وحدات فكرية أم لا .

و يجب أن تستهدف الوسائل العلاجية تمكين الطفل من التعرف على مجموعات مفيدة من الكلمات أثناء قراءته الصامتة بحيث يتمكن من قراءة جمل كاملة لا مجرد وحدات فكرية منفصلة . وتتوقف هذه القدرة على مهارة الطفل في تحليل الجملة إلى وحدات فكرية . ولذا فمن الواجب أن يتعلم الطفل كيف يمكنه أن يتعرف سريعاً على الوحدات الفكرية في الجمل التي يقرأها . وهناك الكثيرون من الأطفال المعاقين قرائياً الذين يمكنهم أن يقرأوا عدداً من الكلمات التي تعرض عليهم بمجموعة ولكن عندما يقومون بالقراءة الصامتة أو الجهرية يعجزون عن تقسيم الجملة إلى وحدات فكرية ولذا فهم يقومون بقراءة كل كلمة على انفصال .

وعلى المدرس القائم بالعلاج الذي يدرّب الطفل على القراءة في وحدات فكرية أن يقوم بعمله العلاجي في سياق عبارات - بحيث إذا تعلم الطفل مجموعة مفردة من الكلمات يقوم المدرس سريعاً بعرض هذه المجموعة عليه في السياق . والتعليقات التالية ذات فائدة في التدريب على القراءة في وحدات فكرية :

١ - عندما يقدم المدرس كلمة جديدة يستحسن أن يستخدمها في العبارة التي سيصادفها الطفل أثناء قراءته .

٢ - بعد الانتهاء من قراءة القطعة يقوم الطفل بقراءتها ثانية محدداً بعض العبارات المعبرة التي أشار المدرس إليها .

٣ - إن إعداد المسادة القرائية ليقرأها الطفل جهراً من الوسائل المفيدة في تدريبه على القراءة في وحدات فكرية .

٤ - يمكن استخدام اختبارات الاختيار من متعدد بحيث تكون البدائل التي يختار الإجابة الصحيحة منها في صورة مجموعات من الكلمات مثال ذلك :

(أ) ضع خطأ تحت العبارة الصحيحة التي تكتمل الجملة بها :

- | | |
|--------------|------------------|
| فوق السور | ١ - ازتفتت الكرة |
| داخل الحفرة | |
| تحت الماء | |
| يطير بعيداً | |
| يتحدث هامساً | ٢ - رأيت الكلب |
| يجرى بعيداً | |

(ب) بعد قراءة صفحة «كلنا» ابحث سريعاً عن العبارة المناسبة التي يجيب على هذه الأسئلة :

- | الأسئلة | الإجابات |
|---------------------|-------------------|
| (أ) أين كان الديك ؟ | بجوار الحرن |
| (ب) ماذا رأى أحمد ؟ | ضوءاً أحمر |
| (ج) من كان سعيداً ؟ | اللب الأبيض |
| (د) متى عام الولد ؟ | في أحد أيام الصيف |

(ج) قسم الحمل الآتية إلى وحدات مفيدة ثم كون الأسئلة التي تكون هذه الحمل إجاباتها :

- ١ - انطلقت السيارة الصغيرة في الشارع .
- ٢ - قام أحمد وعلى بحفر حفرة صغيرة وضعا فيها البيض .

(د) ارمم خطأ يصل بين العبارة والكلمة التي تعنيها :

مائدة عليها طعام كثير بيت

بعيداً عن الناس تنشر

مكان نسينه منفرداً

نقطع الخشب وليمة

(هـ) ابحث عن هذه العبارات في كتابك في صفحة كذا وقل

ما معناها :

أبو حفيدها طلب النجدة

أجاب الباب تسبل هاربا

لامع كالنجوم طرق الحديد

روض الحصان الهواء المنعش

أبيض كالثلج طلب النجدة

(و) ابحث عن الكلمات في صفحة كذا التي تجعلك :

تسمع شيئاً (طيور البحر تصيح)

ترى شيئاً (أوراق الشجر الملونة في الخريف)

تشعر بشئ (الهواء المنعش)

تشم شيئاً (رائحة الزهور الجميلة)

تلوق شيئاً (مذاق التفاح غير الناضج)

هـ - إن استخدام أساليب العرض السريع مثل « التاكستوسكوب » التي

وصفناه في الفصل العاشر يساعد القارئ المعاق على التعرف على عبارة

قصيرة أو وحدة فكرية بحركة عين واحدة ، ويمكن استخدام الفانوس

السحري بأن نضع ورقة معتمة أمام العدسة ثم نرفعها ونعيدها على وجه السرعة بحيث نعرض مجموعة الكلمات لمدة نصف ثانية . ومن الواجب أن تكون العبارات المعروضة سياقاً مفيداً كما هو في المثل التالي :

القنديل الرمادي / كان يعمل / بجوار الجزيرة / .
كان يعمل / نفقا / في أسفل البركة / ثم عام / تحت الماء /
مرة ومرة .

(أ) ومن الممكن تقسيم الجمل إلى وحدات فكرية كي يقرأها الطفل :
كان الرجل العجوز / ذو الوجه الغاضب / سعيداً جداً .
فقد وجد / الشيء الوحيد / الذي يحبه .

الاستخدام الخاطئ لعلامات الترقيم :

ما يعوق فهم الجملة أن يخطئ القارئ في تفسير علامة الترقيم أو يتجاهلها تجاهلاً كاملاً . ومن المحتمل أن يكون أكثر الأخطاء شيوعاً بين المعاقين قرائاً هو عدم معرفتهم بالاستخدامات المختلفة للشوالة أو الفاصلة . فهم لا يعرفون مثلاً أنها تستخدم للفصل بين الكلمات أو مجموعات الكلمات أو أنها تستخدم لفصل الجملة الاعتراضية وما إلى ذلك . وقد حدد ماكى McKee الاستخدامات المختلفة للشوالة . (١٣٦ ص ٢٦٢ - ٢٨٥) . ويمكن استخدام أساليب مختلفة لمعرفة ما إذا كان الطفل يستخدم علامات الترقيم بصورة مناسبة . فمثلاً يمكن أن تساعد الشوالة في تجميع الكلمات في صورة وحدات فكرية وقد نطلب مثلاً من الطفل أن يقرأ المادة قراءة جهرية . فإذا لم تساعده الشوالة على تشكيل نبرات صوته

بالصورة المناسبة أثناء القراءة وتحديد المقاطع التي يضغط عليها فأغاب
الظن أن هذا الطفل لا يعرف وظيفة علامات الترقيم وأثرها في القراءة.
ومن ثم فإنه يجد صعوبة في فهم المعنى الكامل للجملة . وقد ينتقى
المدرس المعالج بعض الجمل من كتاب القراءة مثل الجمل التالية - ليوضح
الاستخدامات المختلفة للشولة :

١- إن الغزال ، كذلك ، كان هناك .

٢- وقفوا صامتين ، رافعي رؤوسهم ، ينصتون .

٣- قالت فاطمة ، « يمكننا الآن أن نذهب إلى البيت »

٤- وبعد الظلام ، عندما هدأ كل شيء ، مشى ببطء إلى آخر
الشارع .

ويحتاج عدد قليل من الأطفال أن ننهم إلى أن النقطة أو علامة
الاستفهام تشير إلى نهاية الجملة . ويجب أن يشمل التدريب العلاجي :
(أ) أن ننبه التلاميذ أثناء المناقشة إلى أن علامات الترقيم تستخدم لتوضيح
العلاقة بين ما سبقها من كلمات وبين ما يأتي بعدها . (ب) أن تعطى التلميذ
تدريبات عديدة مأخوذة من سياق المادة التي قرأها في كتاب القراءة على
أن يبدأ التدريب بجمل سهلة نسبياً ثم يتجه نحو الجمل الأكثر تعقيداً .
وفي كل الحالات يجب أن تكون الجمل مصروعة من كلمات يعرفها الطفل
وبممكنه أن ينطق بها . ويمكن القول بوجه عام . أن الشرح المبسط
والتدريب الموجه سوف يقود إلى التقدم في هذا المجال . وما قيل عن
الشولة يمكن أن يقال عن باقى علامات الترقيم . ذلك أن هذا التدريب
ضروري لتحقيق فهم الجمل والقراءة الجهرية المعبرة

(م ٣٦ - الصف في القراءة)

الضعف في فهم معنى أدوات الوصل : من الواجب أن نعلم الطفل المعاق كيف ترتبط أجزاء الجملة بعضها ببعض . ويبدأ التدريب العلاجي باستخدام جمل سهلة يمكن الطفل أن يعرف أجزائها بسهولة . ثم يتجه المدرس إلى جمل أكثر تعقيداً . وأخيراً عليه أن يوضح للطفل أهمية أدوات الوصل وكيف أنها قد تغير من اتجاه المعنى أو تحسده بطريقة أو بأخرى . وقد يستخدم المدرس في التدريب جملاً على هذا النحو :

« كنا نستعد للسباحة ، ولكن هبت عاصفة رعدية ، ولهذا قررنا أن نبقى في المنزل ونشاهد التليفزيون » . فبعد قراءة الطفل لهذه الجملة يسأله المدرس عما إذا كانوا قد ذهبوا للسباحة وماهى الكلمات التى تفيد . أنهم لم يلعبوا ولماذا غيروا رأيهم .

عدم الثقة في معرفة الاسم الذى يرجع إليه الضمير : تنشأ الصعوبة . في الفهم في بعض الأحيان عندما لا يدرك الطفل بسهولة الاسم الذى يرجع الضمير إليه . وكثيراً ما يواجه القراء المعاقون هذه الصعوبة . ومن الممكن استخدام مثل هذا التمرين لعلاج نقطة الضعف هذه :

الضمير الذى تحته خط في العبارة التالية يشير إلى شخص أو شئ جاء ذكره في الجملة لرسم دائرة حول الكلمة أو الكلمات التى تعود إليها الضمائر التى تحته خط :

- ١ - بدأ أحمد يطعم الدجاج في الحظيرة بعد وجوعه من المدرسة .
- ٢ - عندما فتح باب الإسطبل وأطلق سراح الخيل بدأت تجرى في الحقل .
- ٣ - ذهبت فاطمة وزينب إلى حديقة الأسماك بعد أن تناولنا طعام الغداء .

٤ - وقف أحمد مسرور أمام المنزل ينظر إلى أخته زينب وهي تتجه نحوه على عجلتها الجديدة .

عدم القدرة على فهم التركيبات المتنوعة للجمل : أن فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل أمر ضرورى لتحقيق الفهم العام للجملة . مثال ذلك أن الجملة « رأيت بائع التفاح » تختلف في معناها عن « رأيت تفاح البائع » . والقارئ المعاق الذى لا يحسن فهم طريقة تركيب الجملة يجد صعوبة في فهمها . ومن الواجب تدريب الطفل على تلك التمارين التى تدعم معرفته بتركيبات الجملة وتجعله يدرك الفعل والفاعل والمفعول به دون الدخول في المصطلحات . كما يمكن للمدرس أن يعطيه بعض التدريبات التى تجمع بين لغة الحديث والقراءة التى تستهدف الفهم مثل التمارين التالية :

١- إقرأ هذه الجملة :

أراد الفيل الرمادى الكبير في حديقة الحيوانات مزيداً من الفول المحمص :

(أ) ضع علامة « صح » أمام أهم ثلاث كلمات في الجملة :

١ - حديقة الحيوان - محمص - الفول

٢ - الفول - أراد - الفيل

٣ - المحمص - أراد - الفول

(ب) ضع « صح » أمام الكلمات التى تظهر أن الفيل قد أخذ بعض

الفول :

١ - أراد فول الحديقة

٢ - أراد الفول المحمص

٣- أراد مزيداً من القول .

٤- القيل حمص القول .

٥- اقرأ الجملة الآتية :

جرى الطفل إلى السيرك ليرى المهرجين يقومون بحركاتهم المضحكة.

(أ) من قام بالحركات ؟

الولد - المهرجون - السيرك

(ب) لماذا جرى الطفل إلى السيرك ؟

ليرى المهرجين - ليقوم ببعض الحيل

(ج) إلى أين جرى الطفل ؟

إلى المهرجين - إلى السيرك

(د) ما الذى كان مضحكاً ؟

الحركات - الولد - المهرجون

عدم القدرة على التكيف مع التركيبات المتنوعة فى الجملة :

أن التركيب المعقد للجملة قد يزيد من إرتباك القارئ المعاق وعدم قدرته على فهمها . فقد تزداد الصعوبة التى يواجهها إذا كان الفاعل فى الجملة متأخراً ويمكن تشخيص هذه الصعوبة بإعطاء الطفل تمارين مشابهة لتلك التى شرحناها آنفاً والخاصة بفهم الجمل . مثال ذلك : أى الكلمات تعتبر إجابة للسؤال ؟ « من الذى قام بالعمل » . فى الجملتين الآتيتين :

١- عندما سمع أحمد النوى مرة أخرى تدكّر شيئاً .

٢- قفز أحمد فى الماء البارد .

ومؤلفو كتب القراءة هم أنفسهم المسئولون عن ذلك . فغالباً ما يستخدمون جملاً مسرفة في الطول والتعقيد بحيث لا يفهمها الطفل بوضوح بل قد يكون أسلوب الجمل غير جيد في بعض الأحيان — ولكن على القارئ أن يتكيف مع التركيبات المتنوعة هذه إذا أراد أن يقرأ هذه المواد . وقد تفيد مثل هذه التمرينات في إعطاء القارئ المرونة الكافية للتكيف مع مثل هذه التركيبات :

اقرأ كل جملة ثم قرر ما إذا كان الجزء الذي تحت خطي مخبرك عن :
مى — لماذا — كيف — ماذا — أين . ضع خطاً تحت الكلمة المناسبة :

١ — يملك ابن المزرعة الكبيرة ، مى — لماذا — كيف — ماذا
— أين

٢ — لم ينهب أحمد إلى المدرسة لموهبه : مى — لماذا — كيف —
ماذا — أين

٣ — ذهب عمى محمد إلى الجرن الكبير : مى — لماذا — كيف —
ماذا — أين

٤ — جاء كل الأطفال يجرون : مى — لماذا — كيف — أين

٥ — سيصل قطار فاطمة الساعة السادسة : مى — لماذا — كيف —
ماذا — أين

وهناك تطوير للتمرين السابق بأن تطلب من الطفل أن يبحث عن الكلمة أو الكلمات التي تجيب على الأسئلة من الذي عمل الفعل ؟ أو أين فعله — ثم تطلب منه أن يكتب الكلمات التي تجيب على هذه الأسئلة مثال ذلك :

١ — ذهب الولد إلى السبورة ليكتب الكلمة .

٢ — قال المدرس : « كانت المسافة من المدرسة إلى الحديقة نصف ميل فقط » .

الكلمات التي تحبب عز	رقم الجملة
المكان الفاعل	
— —	١
— —	٢

وبطريقة مشابهة يمكن عمل تمرينات للإجابة عن الأسئلة : متى وماذا ولماذا وكيف . ويمكن تنوع هذا التمرين باستخدام جمل أو صيغ غير عادية وقد تؤخذ هذه الجمل من كتاب القراءة مباشرة أو تصاغ من الكلمات التي مرت بالطفل في دروس القراءة وتوجد في كتاب رسل Russel « وكارب » Karp (١٦٧) تمارين مشابهة يمكن محاكاتها كما أن تمارين الكتاب المصاحب لكتاب القراءة ذات فائدة في هذا المجال .

الضعف في فهم الوحدات الطويلة

غالباً ما نجد القارئ المعاق غير قادر على تفهم معنى الفقرة بوجه عام إذ أن هذا الطفل يميل إلى اعتبار كل جملة وحدة قائمة بذاتها لا علاقة لها بالجملة الأخرى في الفقرة . ومن الممكن ، لمثل هذا الطفل أن يقرأ الكلمات بفهم وكذلك الوحدات الفكرية والجملة كلها ومع ذلك لا يفهم حق الفهم المادة المترابطة التي تتكون الفقرة منها . وكذلك هناك بعض الأطفال غير القادرين على فهم العلاقة القائمة بين الفقرات المختلفة في القصص ومختلف المواد القرائية الأخرى . وسوف نناقش في هذا الفصل موضوع فهم الفقرات والقصص بوجه عام أما في الفصل التالي فسوف نناقش بعض العيوب الخاصة في مجال الفهم .

المعرفة المحدودة بالطريقة التي تتكون بها الفقرة : لكي يفهم الطفل الفقرة يجب أن يفهم العلاقة بين الجمل داخل الفقرة ، ويحتاج الكثيرون من الأطفال المعاقين في الفهم أن يعرفوا طريقة تحديد الجملة الرئيسية في الفقرة وهي الجملة التي تعبر عن الفكرة الأساسية فيها وأن يحددوا علاقة هذه الجملة بالجملة الأخرى التي توضحها أو تزيد من تفصيلاتها .

ويتركز التدريب العلاجي على أن نوضح للطفل كيف ترتبط الجمل في الفقرة بعضها ببعض الآخر ، وما يفيد في هذا المجال إعطاء تمرينات للطفل نطلب منه فيها أن يحدد العبارة التي تعطي المعنى العام لفقرة معينة . كما يمكننا أن نوجه انتباهه إلى مختلف الأساليب التي يجرى بها تنظيم الفقرات : وعلينا أن نبدأ بأبسط أنواع الفقرات وهو النوع الذي تكون فيه الجملة الرئيسية في بداية الفقرة ، وتتلوها جمل توضح الفكرة الرئيسية أما النوع الثاني من الفقرات فهو الذي يقدم عدداً من الحقائق أو الأفكار المترابطة ثم تأتي الجملة الرئيسية في آخر الفقرة على صورة فكرة عامة . وغالباً ما يستخدم هذا النوع من الفقرات في الكتابة العلمية .

وأخيراً هناك النوع الثالث من الفقرات الذي نقوم بتوضيحه للقارئ المعاق وهو النوع الذي يبدأ ببعض الأفكار ثم تتبع ذلك الجملة الرئيسية ملخصة لهذه الأفكار وفي آخر الفقرة جمل أخرى تطور الفكرة الرئيسية أو تفيد بها . وغالباً ما يأتي هذا النوع من الفقرات في قطع القراءة الخاصة بالمواد الاجتماعية .

ومن الواجب إعطاء الطفل أمثلة توضيحية عند تدريبيه على ذلك . وبعد أن نعطيه هذه الأمثلة التوضيحية نطلب منه أن يضع خطأ تحت الجملة الرئيسية في فقرات أخرى . وبالإضافة إلى تعرف الطفل على الجملة الرئيسية يجب أن نوجه انتباهه إلى الجمل الأخرى في الفقرة وكيف أن هذه الجمل تطور الفكرة الأساسية بإعطاء مزيد من التفصيلات أو التركيز أو الشرح

أوالمقارنة أوبتكرار الفكرة الرئيسية بصورة أخرى . ومن الأساليب المستخدمة في مثل هذا التدريب أن نعطي أرقاماً للجمل داخل الفقرة ثم نقوم عن طريق الأسئلة والتحليل بمناقشة الدور الذي تقوم به كل جملة .

والفقرة الصحيحة هي التي تحتوى على فكرة رئيسية واحدة . ومن الممكن إستخدام طرق عدة لتدريب الطفل على التعرف على هذه الفكرة الرئيسية . ومن هذه الأساليب أن نعطي الطفل فقرة ونسبها بثلاث جمل تكون إحداها الجملة الرئيسية أوالعنوان المناسب الذي يعبر بصورة أفضل على ماحتوية الفقرة . وعلى القارئ المعاق أن يحدد أى هذه الجمل أفضل وقد نطلب منه أن يكتب عنواناً لفقرة نعطيها إياه أويكتب جملة تعبر عن موضوع الفقرة أو قد نعطي فكرة رئيسية ونطلب منه أن يكتب فقرة تدور حولها مستخدماً جملاً أخرى تزيد الجملة الرئيسية توضيحاً وتفصيلاً . وهناك طريقة أخرى وهي أن نعطي فقرة فيها جمل مناسبة بإستثناء جملة واحدة ونطلب منه أن يضع خطاً تحت الجملة الرئيسية ثم يشطب الجملة التي لا تنمشى مع الفقرة .

وليس من شك في أن فهم القارئ للفقرة بوجه عام أمر أساسي في عملية القراءة . ويبدأ في الصف الثالث الابتدائي تدريب الطفل على تفهم الفقرة ثم يستمر تدريبه في السنين التالية بحيث يصبح هذا التدريب أمراً معتاداً في المرحلة المتوسطة .

عدم القدرة على ربط أجزاء الاختارات الطويلة : لكي يتفهم الطفل الاختارات الطويلة يجب أن ندرجه على تفهم العلاقة القائمة بين الفقرات المتتالية . ففي الاختارات الجيدة التي تعرض موضوعاً معيناً نجد أن الفقرة الأولى غالباً ماتقدم للموضوع بحيث تعرض السبب الذي دعا إلى كتابته أو الفكرة التي ميغالها الموضوع ثم تأتي الفقرات التالية فتعطي

تفصيلات في تتابع منطقي . أما الفقرة الأخيرة أو الفقرتان الأخيرتان فغالباً ماتعطي النتيجة أو الخلاصة أو قد تلخص ماسبق ذكره . أما بالنسبة للقصص فغالباً ماتنقسم إلى أجزاء ثلاثة :

- (أ) مقدمة القصة وتعطي فكرة عن زمنها أو مكانها أو كليهما وفي بعض الأحيان تعطي فكرة عن أشخاص القصة .
(ب) تتبع ذلك أحداث القصة التي تسرد لنا ما جرى في ذلك المكان أو الزمان .
(ج) الفقرة الأخيرة وهي غالباً ماتسرد خاتمة الأحداث .

وعلى المدرس القائم بالعلاج أن يساعد في تنمية هذا الإحساس القصصي عند الطفل حتى يمكنه أن يفهم بصورة أفضل العلاقة القائمة بين الفقرات ويصبح قادراً على تحليل الأجزاء الرئيسية الثلاثة التي تتكون منها القصة أو المادة المعروضة والمقترحات بين الفقرات :

١ - اشرح الأجزاء الأساسية الثلاثة للقصة مبيناً هذه الأجزاء في إحدى القصص التي قرأها الأطفال وضع عدداً من الأسئلة حول كل جزء من هذه الأجزاء بحيث تدور هذه الأسئلة حول محتويات كل جزء من أجزاء القصة .

٢ - درب القارئ المعاق على التعرف على التعبيرات الإنتقالية التي غالباً ماتبدأ الفقرة بها . وهي التعبيرات التي تسبق الفكرة الأساسية أو الموضوع الأساسية للفقرة الجديدة . وغالباً ماتستخدم التعبيرات التالية في بداية الجملة الرئيسية :

- (أ) ولكن حدث شيء آخر
(ب) ثم إنجّه نحو
(ج) وعندما حدث ذلك اتجه

٣-.. درب الطفل على كتابة جملة واحدة يعبر بها عن الفكرة الرئيسية في كل فقرة من فقرات القصة أو المقال . ثم أطلب منه أن يربط هذه الجملة مع بعضها البعض في صورة متناسقة مستخدماً تعبيرات إنتقالية .

وقد يكون من المفيد أن نطلب من الطفل بعد قراءته للمادة التي تعرض موضوعاً معيناً أن يقوم بتأخيصه بحيث يذكر الفكرة الأساسية والأفكار الأخرى الموضحة لها .

الملخص :

القراءة تعنى الفهم — ولكي يتم ذلك يجب أن يفهم الطفل الكلمات والوحدات الفكرية والجملة والفقرات والوحدات الطويلة . وعلى من يطلع بمهمة التدريس على الفهم أن يقوم بوضع برنامج يضع في إعتباره هذه النواحي جميعها في إطار متكامل منطقي . .

ويأتى الاستماع مع الفهم قبل القراءة مع الفهم في المراحل الأولى ثم تلحق الأخيرة بالأولى بمرور الوقت وبلزدياد التدريس على القراءة ثم يحدث بعد ذلك أن تصبح القدرة على القراءة مع الفهم في المقدمة وذلك بالطبع نتيجة التدريب المتصل . والهدف من التدريس على القراءة هو الوصول إلى هذا المستوى بأسرع ما يمكن .

ويتوقف الفهم على وجود مجموعة من المدركات أو المعاني التي يتم الحصول عليها بالتجربة . وعند اكتشاف نقص ما في هذا المجال يجب أن نقوم بعلاجه بالدراسة بقدر الإمكان . وتأتى التجربة المباشرة في المرتبة الأولى أما التجارب غير المباشرة فتندعم التجربة المباشرة وتثريها . وتهدف هذه التجارب تكوين مدركات مرتبطة بكلمات معينة يمكن للقارئ المعاق أن يستخدمها في تفكيره أو حديثه أو قراءته أو كتابته أو استماعه .

ومن الأساليب الفنية المستخدمة في تعليم معاني الكلمات التدريس على

استخدام مؤشرات السياق وتشجيع الطفل على القراءة الراجعة وعلى معرفة معاني الكلمات التي يقرأها وملاحظة تعريف المؤلف لهذه الكلمات في بعض الأحيان ودراسة الكلمات دراسة منتظمة وإستخدام المعجم . ولكي تكون هذه الأساليب فعالة يجب أن تتم في إطار سياق معين .

ولكي يفهم الطفل الجمل عليه أن يفهم الكلمات والعلاقات القائمة بينها . وعليه كذلك أن تكون قراءته في وحدات فكرية وأن يفسر معاني علاقات الترقيم ويفهم التعبيرات المجازية والتعبيرات الرمزية والتركيبات المختلفة للكلمات . وتقوم التلرييات العلاجية في هذا المجال على تمارين يعدها المدرس بنفسه . ويتوقف فهم الفقرة على فهم الطفل للجمل المكونة لها والعلاقة القائمة بين هذه الجمل المختلفة . وكذلك يتوقف فهم الوحدات القرائية الطويلة على فهم الفقرات التي تتكون هذه الوحدات منها ومعرفة العلاقة القائمة بينها .

الفصل الرابع عشر

التغلب على الصعوبات الخاصة في الفهم

الفصل الرابع عشر

التغلب على الصعوبات الخاصة في الفهم

ناقشنا في الفصول السابقة الصعوبات الخاصة بالفهم التي تؤثر على تحصيل القارئ المعاق بوجه عام . ولاحظنا كيف أن عجز الطفل في التعرف على الكلمات وفي العمليات الأساسية للفهم يعوقه عن القراءة الفعالة لأية مادة قرائية . ومالم يتخلص الطفل من هذا العجز يتوقف نمو قدرته في القراءة . والقراء المعاقون الذين قمنا بدراستهم حتى الآن هم أولئك الذين يعانون من عجز معوق يتسم بالتعقيد . وغالباً ما تكون معاناتهم من الشدة والتعقيد والتأثر بعدد من المعوقات المختلفة الأخرى للدرجة أنهم يحتاجون إلى علاج مستفيض .

أما بالنسبة لهذا الفصل والفصول التي تليه فسوف نناقش القراء المعاقين الذين يمكن وصفهم بأن لديهم عائقاً خاصاً محدداً . وهم في حاجة إلى تصحيح بعض نقاط الضعف في قدرتهم على القراءة إذا أرادوا أن يصلوا إلى مرحلة النضج القرائي ويحققوا بصورة مقبولة ذلك الإتصال الذي يتم عن طريق القراءة بين المؤلف والقارئ . والقراء المعاقون الذين سنقوم بدراستهم هنا هم في أساسهم جيّدون في قراءتهم ولكن يعانون من مشاكل محددة يجب أن يتغلبوا عليها إذا أرادوا أن يحققوا أقصى فائدة من قدرتهم على القراءة . وفي وسع مثل هذا القارئ المعاق - بل ومن الواجب عليه - أن يحصل على تدريبات علاجية داخل الفصل أو المدرسة أو مركز القراءة العلاجي .

وهكذا فإن التدريب العلاجي الذي سنناقشه في هذه الفصول ذو أهمية

خاصة بالنسبة للبرامج التعليمية في المدارس الإعدادية والثانوية والمعاهد العليا . وغالباً ما تكون هذه العوائق الخاصة - التي يمكن التغلب عليها - حاجر عثر في سبيل تقدم هؤلاء التلاميذ في مجال التعليم بوجه عام .

وسوف نناقش في هذا الفصل المعوقات الشائعة في مجال قدرات الفهم والمهارات الدراسية الأساسية والمواد التحصيلية في مختلف العلوم وذلك على النحو الآتي :

١ - معوقات القدرات الخاصة بالفهم :

(أ) عدم القدرة على تحديد مكان المعلومات التي سبق قراءتها والإحفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة .

(ب) عدم الإدراك الكافي لطريقة تنظيم المادة المقروءة .

(ج) القدرة المحدودة على تقييم ما تمت قراءته .

(د) عدم اكتمال القدرة على تفسير محتويات المادة المقروءة .

(هـ) عدم وجود القدرة على التلوق .

٢ - النمو غير الكافي للمهارات الدراسية الأساسية :

(أ) عدم وجود المهارات الضرورية لتحديد مصادر المعلومات .

(ب) عدم الكفاءة في استخدام مصادر المعلومات الرئيسية .

(ج) القدرة المحدودة على تفسير الصور والجداول :

(د) العجز في الأساليب الفنية المتنوعة لتنظيم المعلومات .

٣ - العجز في قراءة مختلف المواد التحصيلية :

(أ) في المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب .

المعوقات الخاصة في مجال الفهم :

تتم عملية الفهم نتيجة عدد من القدرات الأساسية وتشمل هذه القدرات المهارة في التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميع الكلمات في صورة وحدات فكرية والتركيز المناسب على بعض هذه الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجملة . وعلاوة على ذلك فإن قدرة القارئ على إدراك العلاقة بين الجمل هي التي تمكنه من إدراك معنى الفقرة كما أنه عندما يدرك العلاقة القائمة بين الفقرات المختلفة يمكنه عندئذ أن يفهم معنى القطعة القرائية كلها .

وعلى الرغم من أن هذه المهارات الأساسية للفهم تعتبر حجر الأساس في عمية القراءة إلا أنها وحدها غير كافية . إذ يحتاج القارئ إلى عدد من القدرات المتووعة للفهم مع مرونة كافية في إستخدامها . ونحن نلاحظ لسوء الحظ عدداً كبيراً من البالغين لم تمكنهم البرامج الدراسية التي مروا بها من أن يكتسبوا تلك المرونة الضرورية في إستخدام قدراتهم الخاصة للفهم . فهناك بعض القراء الذين يقرأون كل مادة قرائية كما لو كان عليهم أن يحتفظوا في ذاكرتهم إلى الأبد بكل التفاصيل التوضيحية . إن هؤلاء لم يدرؤا أنفسهم على تنظيم الحقائق التي يقرأونها بحيث يمكنهم أن يستخلصوا منها أحكاماً عامة ولم ينموا قدرتهم على تقييم الحقائق أو إنعام الفكر فيها . وهناك آخرون لا يقرأون إلا من أجل المتعة ولا يحتفظون في ذاكرتهم إلا بأقل القليل من تلك المواد القرائية التي يجب أن تقرأ لتحقيق أهداف أكثر تحديداً .

عدم القدرة على تحديد مكان المادة التي سبق قراءتها والإحفاظ بها في الذاكرة :

إن هذه المجموعة من قدرات الفهم الخاصة في حاجة إلى قراءة دقيقة تتسم بالناية الفائقة . وهي تشمل عدداً من القدرات الخاصة للفهم وهي (٣٧٣ - الصف في القراءة)

القدرة على إسترجاع بعض المعلومات المحددة وملاحظة التفاصيل داخل
قطعة معينة والإحتفاظ بالأفكار الرئيسية فيها وإستخدام الحقائق للإجابة على
أسئلة محددة وإيجاد الرد المناسب لإثبات نقطة معينة أو الإجابة على سؤال
ما . ويبدأ نمو هذه القدرات الخاصة للفهم منذ قيام الطفل في المراحل الأولى
بالإجابة على ما يعطى له من تعيينات خاصة بالقراءة ويستمر هذا النمو
طالما حظى الطفل بتدريب منظم لها . ولكن العديد من الأطفال يخفقون في
إكتساب الدقة الكبيرة في تحديد مكان المعلومات والإحتفاظ بها في الذاكرة .
ومن ناحية أخرى نجد كثيرين آخرين يقسمون بالدقة البالغة . وعلمنا أن
نشجع هذه الفئة الأخيرة على قراءة مادة سهلة نسبياً بغرض التيسية وتوقع
ما سيحدث أول للحصول على الخلاصة العامة للقصة أو القطعة المقروءة .

أما الأطفال الذين تعوزهم الدقة الكافية في القراءة أو الذين لا يمكنهم
تذكر التفاصيل الموجودة بالقطعة عندما يكون تذكر هذه التفاصيل أمراً
مطلوباً منهم فمن الواجب أن نعطيهم مادة قرائية تتطلب جمع الحقائق
والإهتمام الكبير بالتفاصيل ثم نطلب منهم إستخدام هذه الحقائق . ويجب
أن نختار هؤلاء مادة قرائية تحتوي على قدر كبير من المعلومات ولهذا فإن
القطع المختارة من المواد العلمية أفضل من المختارات القصصية . كذلك يمكن
إعطائهم مقتطفات من المواد الاجتماعية بشرط أن تستهدف إعطاء قدر من
المعلومات لا مجرد إعطاء إنطباع عام . وبإختصار فإن المادة المفيدة مثل
هؤلاء هي التي تتضمن اقترأ كبيراً من الحقائق والمعلومات .

ويجب على المدرس أن يحتفظ برسم يبين يظهر النسبة المئوية للإجابات
الصحيحة للتلميذ في كل مرة . والأطفال في مختلف المستويات القرائية
معرضون لأن تكون خبرتهم أو فعاليتهم غير كافية بالنسبة لهذه القدرة
الخاصة للفهم . ومن الواجب أن تكون المادة القرائية التي تعطى لهؤلاء
الأطفال لتدريبهم على الإهتمام بالتفاصيل أقل قليلاً في مستوى صعوبتها
من المادة المناسبة لمستواهم القرائي . ولكن ليس من الضروري أن تكون

من السهولة بحيث تتمشى مع درجتهم في هذه القدرة باللمات . ونعني بهذا أنه إذا كان هناك طفل يومه عمره الزمنى وذكره لأن يلتحق بالصف الخامس الابتدائى وكانت قدرته فى القراءة بوجه عام فى مستوى الصف الرابع الابتدائى ولكن قدرته على إسترجاع المعلومات المحددة فى مستوى الصف الثانى الابتدائى فليس من الضروري أن نعطيه مادة قرائية فى مستوى الصف الثانى الابتدائى ولكن يجب أن تكون هذه المادة أسهل قليلا من المادة المناسبة للصف الرابع الإبتدائى .

وفى بلى عينات لبعض أنواع الأسئلة التى تستهدف التدريب على تحديد مكان المعلومات والاحتفاظ بها :

- ١ — اقرأ القصة وأذكر ما ترويه من حقائق عن « البابل » .
 - ٢ — اقرأ القطعة وأذكر كل الأشياء التى يستخدمها « العصفور » فى بناء عشه .
 - ٣ — اقرأ القطعة وأذكر النواحي التى استخدم المنود الحمر البقر فيها .
 - ٤ — أعد قراءة القصة لترى مزيداً من الحقائق عن الحيوانات التى جاءت بها وأصف أسماء هذه الحيوانات إلى قائمة الحيوانات لديك .
- — أبحث عن الجمل التى تثبت أو تنفى المعلومات الآتية ثم اقرأ هذه الجمل :

- (أ) وزن سبع البحر الكبير حوالى ٣٠٠ كيلو جرام .
- (ب) قد يبلغ طول الفيل الكبير مترين ونصف .
- (ج) ينام الكنفز الصغير فى جيب بطن أمه .
- (د) يزيد وزن الكنفز البالغ عن وزن سبع البحر .

(هـ) تحب القردة السباحة .

٦- إقرأ القطعة لتتعرف على حياة الهنود الحمر - أين يعيشون وماذا يأكلون وكيف يعملون طعامهم وماذا يلبسون وماهى الأدوات التى يستخدمونها :

عدم الإدراك الكافى لطريقة تنظيم المادة المقرورة :

تشارك المهارات الخاصة بهذا النوع من أنواع الفهم فى أن السمة الغالبة عليها هى القدرة على إدراك ما هنالك من تنظيم أو علاقة بين الحقائق المقرورة . ويتضمن ذلك القدرة على التصنيف وعمل قوائم بالحقائق المختلفة بطريقة معقولة ومعرفة النتائج الزمنى للأحداث وتنفيذ عدة توجيهات متتالية مرتبطة مع بعضها البعض والإحساس بعلاقات الترابط القائمة والتمييز بين الأفكار الرئيسية والحقائق المرتبطة بها . وقد تكون هذه الأنشطة مضيئة ولكنها مهمة . ويبدأ التدرج على تنظيم الحقائق منذ فترة ما قبل القراءة عندما يطلب من الأطفال تقسيم صور الحيوانات إلى أقسام كأن يضع الطفل فى ناحية صور الحيوانات التى يراها فى الحقل وفى ناحية أخرى صور الحيوانات التى توجد فى الغابة أو عندما تطلب من الطفل أن يرتب الصور حسب متابعتها الزمنى . وهناك من الأطفال ما ينفقون فى تنمية القدرة على الإحساس بتنظيم الأفكار التى يحصلون التى يحصلون عليها من القراءة أو الإحساس بالعلاقة بين هذه الأفكار . وهنا عائق كبير يعوق دون الاستفادة من قراءة المادة المطبوعة . ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى جهد علاجي حتى ننمى كفاءتهم فى هذا المجال من مجالات الفهم .

من الطبيعى أن تتضمن المادة المقرورة التى تستخدم لتنمية هذه القدرات عدداً كبيراً من الحقائق حتى يقوم الأطفال بتنظيمها وربطها بعضها ببعض . وتوجد فى كتب القراءة الأولية الحديثة فصول يمكن استخدامها لتدريب القارئ المعاق على طريقة قراءته للمادة العلمية

ومختبرات المواد الاجتماعية ، وفي كتب المدرس أنواع متعددة من التمرينات التي يمكن استخدامها لتنمية هذه القدرات ، وعلى المدرس المعالج أن يجعل الطفل يقوم بالقراءة بغية تحقيق هدف معين وهو تنظيم الحقائق التي يقرأها وعليه أيضاً أن يتتبع مدى نجاح الطفل أو إخفاقه في ذلك .

وفيما يلي بعض الأهداف التي تساعد على تدريب الطفل أن يحس بمكانه من تنظيم وعلاقة بين الأفكار أو المعلومات :

١ - اقرأ عن هذه الحيوانات لتكون ملخصاً يوضح أين تعيش وماذا تأكل وكيف تتعرف عليها وكيف تدافع عن نفسها وما هي أعداؤها وكيف تستعد لمواجهة الشتاء .

٢ - اقرأ كي تعد قائمة بما يلي :

(أ) الأضرار التي تنجم عن الفيضانات .

(ب) الوسائل المستخدمة لتجنب هذه الأخطار .

٣ - اقرأ كي تعد ملخصاً لثلاث مشاكل خاصة بحماية التربة ذكرتها القطعة .

٤ - اقرأ كي تلخص المعلومات التي جاءت عن البترول والتي تتعلق بالعناوين التالية : كيف تكون البترول ، وكيف تحدد أماكن آبار البترول وكيف يتم الحصول على البترول من باطن الأرض . استخدامات الزيت - وكيف يمكننا أن نحافظ على احتياطي الزيت عندنا .

٥ - اقرأ هذه القطعة وأذكر الخطوات التي تتخذ عند أخذ بصمة لإصبعك .

٦ - اقرأ كي تتعرف على الخطوات التي اتبعتها تشارلز هول في

تجاربه للوصول إلى طريقة رخيصة لتحويل السبيكة إلى الزنيموم . و اعل
قائمة بهذه الخطوات .

٧ - اقرأ كى تبين أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين حياة الطفل الذى
يعيش بجوار البحر فى بريطانيا وفى الخليج العربى .

القدرة المحدودة على تقييم ماتمت قراءته (المقروء) :

لا تتضمن هذه المجموعة من قدرات الفهم مجرد قراءة ما يقوله الكاتب
وفهمه بل تتضمن أيضا التفكير فيه وإصدار حكم نقدى عليه . وهذا
يشمل بعض القدرات الخاصة مثل التفرقة بين الخيال والحقيقة ووجهة النظر
وإصدار الحكم على أفكار الكاتب ومدى صدقها ومعقوليتها ، والإحساس بالمعنى
الضمنى لما يكتب ، وإيجاد علاقة سببية بين الأحداث ، والمقارنة بين الأحداث
أو الآراء أو الحكم على مدى صحة المادة المقروءة والاستجابة النقدية للمادة المقروءة .
وهذه القدرات - شأنها شأن كافة قدرات القراءة تبدأ فى النمو من بداية تعلم
القراءة وتستمر فى نموها طالما استمر نمو القدرة على القراءة . ويبدأ
المدرس بسؤال الطفل عما إذا كانت القصة حقيقية أم خيالية فى نفس
الوقت الذى يبدأ فيه تدريبه على قراءة هذه القصة . والشخص الذى يتعلم القراءة
دون أن يتدرب على التفكير فيما يقرأ قد يصل إلى نتائج خاطئة من قراءته .
ولهذا فمن الواجب أن يعطى الطفل الذى يعجز عن القراءة النقدية عن الحكم على
ما يقرأ علاجاً يمكنه من التغلب على هذا النقص . ذلك أن القراءة النقدية
تنمو نمواً مطرداً وليس من الواجب أن نتركها للظروف .

وأفضل مادة يمكن استخدامها للتدريب على القراءة النقدية هى تلك
المادة التى كتبت من أجل التأثير على وجهة نظر الآخرين . وقد لا تكون
هذه المادة متاحة بالفسبة للسنين الأولى من المرحلة الابتدائية . ومع ذلك
فحتى فى هذه السنين المبكرة يمكن القيام ببعض القراءات النقدية . فغالباً

ما يكون هناك بعض الأفكار الضمنية التي لا تذكر صراحة كما أن المادة في هذه المرحلة تتضمن في الغالب علاقة سببية بين الأحداث . كما يمكن في كثير من الأحيان إجراء مقارنات بين الحقائق أو الآراء . وباختصار فإن أى مادة قرائية تكون في المستوى القرائى للطفل تصلح لكي تستخدم من أجل تدريبه على تقييم ما يقرأ وتنمية هذه القدرة لديه . كما أن عدداً من قطع الفهم الموجودة في كتب القراءة الأساسية تتطلب من الطفل أن يعيد القراءة كي يحصل أنواعاً مختلفة من الأحكام . وإليك بعض الأمثلة التي تدرب الطفل على إصدار الحكم والتقييم والتفكير فيما يقرأ :

- ١ - أطلب من الطفل بعد أن يقرأ قصة خيالية عن الحيوانات أن يعيد قراءة القصة ليميز بين الأقوال الواقعية والأقوال الأخرى الخيالية .
- ٢ - أطلب من الطفل بعد قراءته لعناوين القصص أن يقرر ما إذا كان من المحتمل أن تكون قصصاً واقعية أم خيالية .
- ٣ - أطلب من الطفل أن يذكر ما إذا كان من المحتمل بالنسبة لقصة ما أن تكون قصة حقيقية وقعت أحداثها أم لا - مع ذكر السبب .
- ٤ - أطلب من الطفل أن يذكر أى الفقرات التي قرأها في قصة واقعية يحتمل أن تكون أحداثها قد حدثت فعلاً أم لا .
- ٥ - أطلب منه أن يحكم على بعض الجمل الخبرية ليقول أيها صحيح وأيها خطأ .
- ٦ - أطلب من الطفل أن يبحث في القطعة عن الجمل التي تبرهن نقطة معينة وأن يقرأ هذه الجمل دون سواها .
- ٧ - أطلب من الطفل بعد قراءته قطعة عن الشعوب القديمة مثلاً أن يذكر لماذا كانوا يفضلون أن يأخذوا ثمناً لبضائعهم على صورة قمع لا على صورة نقود .

٨ - أطلب من الطفل أن يعبر عن رأيه في وجهتي نظر مختلفتين .

٩ - أطلب منه أن يجد الحقائق التي لها صلة بموضوع ١٠ .

١٠ - أطلب منه أن يقرأ ما قاله أشخاص القصة ليذكر أي هذه

الأكوال تعبر عن حقائق وأياها تعبر عن وجهة نظر القائل .

عدم اكتمال القدرة على تفسير محتويات المادة المقروءة :

تتكون هذه المجموعة من قدرات الفهم من أنواع اقراءة التي تظهر مدى قدرة القارئ على فهم ماهو وراء ماكتبه المؤلف . وهي تختلف عن المجموعة الخاصة بتنظيم المادة المقروءة في أنها تتطلب من الطفل أن يستنتج أفكاراً جديدة من المادة التي يقرأها . فالقراءة من أجل تفسير محتويات المادة المقروءة تتضمن فهم أهمية المادة وإستنتاج الملم يذكره الكاتب صراحة في كتابته وترفع ماستسفر عنه أحداث معينة ذكرها المؤلف وتكوين رأى خاص فيما كتب واستنتاج وجود علاقات زمنية أو مكانية بين الأحداث. أن قدرات الفهم هذه تحتاج من القارئ أن يعيد تنظيم المعلومات والأفكار حتى يمكنه أن يوجد علاقات جديدة بينها. ويمكن في تدريبات ما قبل القراءة - أن يطلب المدرس من الطفل أن يدرس مجموعة من الصور المترابطة وأن يختار من الصورتين الأخيرتين واحدة تكتمل بها مجموعة الصور على أفضل وجه . أو قد يطلب منه المدرس أن يقول ماذا سيفعل إذا هو رأى كلبه يحفر بقدمه في الحديقة . من هذه البداية المتواضعة يبدأ الطفل في تنمية قدرته على الحكم وإبداء الرأى في مواضيع أكثر أهمية وخطراً .

أن بعض الأطفال ذوى القدرة الجيدة على القراءة قد يجدون من الصعوبة أن يفسروا ما يقرأون . والمادة التي يجب إستخدامها للتدريب

الأطفال على تنمية قدراتهم هذه هي تلك التي تحتاج إلى التفكير وإصدار الحكم كما يمكن تسمية هذه القدرات بأن نضع أهدافاً للطفل تتطلب منه التفكير فيما يقرأ . وعلى الطفل أن يتعلم كيف يفهم الحقائق والأفكار التي يقرأها ثم يعيد تنظيمها وإدراك العلاقات بينها لم تكن المذكورة بوضوح أن مادة العلوم والمواد الاجتماعية تعطى فرصاً كبيرة لمثل هذه التدريبات . بل من الممكن كذلك استخدام المادة القصصية والمقالات التي كتبت بعناية للتدريب وتنمية هذه القدرات .

ويحتاج التدريب العلاجي في هذا المجال أن يجعل الطفل يقرأ مادة أو نضع له هدفاً يضطره إلى التفكير فيما يقرأ . وإليك بعض الأهداف التي يمكن استخدامها لتشجيع الطفل على تفسير ما يقرأ :

- ١- أطلب من الطفل أن يتوقع نهاية لقصة التي قرأها .
- ٢ - أطلب من الأطفال بعد أن يقرأوا قصة عن صلاح الدين الأيوبي أن يذكروا لماذا كان إلتصاره على الصليبيين مهما ؟ .
- ٣ - أطلب منهم بعد قراءة تاريخ الخلفاء الراشدين أن يذكروا ما إذا كانوا يفضلون لو عاشوا في ذلك الوقت ولماذا ؟ .
- ٤ - أطلب منهم أن يختاروا شخصاً يحبون مصداقته من بين شخصين قرأوا عنهما ولماذا ؟
- ٥ - أطلب من الأطفال أن يذكروا لك النتائج الهامة لبعض المخترعات الحديثة مثل الطباعة والنور الكهربائي وآلات الإحراق الداخلي وما شابه ذلك .
- ٦ - أطلب منهم أن يستنتجوا تأثير الظروف المناخية على أساليب حياة الناس .

٧ - أطالب منهم أن يقرأوا ليستنجروا بعض النتائج العامة من الحقائق العلمية التي قرأوها .

عدم القدرة على التلوق :

تعتبر هذه المجموعة من القدرات مختلفة بعض الشيء عن سابقتها . ذلك أن المجموعات الأربع السابقة تتطلب فهم المعلومات وتذكرها وتنظيمها والحكم على مدى صحتها وتفسيرها . أما القدرة على التلوق فهي تهتم بالناحية الجمالية في المادة المقروءة . ومن الضروري كى يتلوق الشخص المادة التي يقرأها أن يفهم الشاعر التي عبر عنها المؤلف ويعرف نتائج أحداث القصة وامتحويه بعض مواقفها من مسخرية وتكوين بعض الانطباعات الحسية عن هذه المواقف وفهم صفات كل شخصية من شخصيات القصة أو تستهدف برامج القراءة الرئيسية والبرامج الأدبية الموجهة تنمية هذه القدرات .

فالطفل الذى لا يمكنه أن يرى في تخيلته المنظر الذى يصفه الكاتب أو يحس بشعور الشخصية التي قرأ عنها أو يلمس روح الفكاهة في موقف ساخر هو طفل ضعيف في هذه الناحية من نواحي الفهم على الرغم من قدرته الكبيرة في غيرها من النواحي والختارات الأدبية الرفيعة والقصص القصيرة والختارات الأدبية وماشابهها هي أفضل ما يمكن استعماله لتنمية هذه القدرة . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على أن يقرأ مستهدفاً تقييم ما يقرأه . والمادة القرائية الزاخرة بالحقائق العامة قليلة الحدود في هذا المجال .

ويذكر بوند و هاندلان Bond and Handlan (٢٥) مثالا للأخطاء

التي قد تحدث داخل الفصل عند تدريس قطعة شعرية كان من المستحسن

استخدامها لتنمية القدرة على التلوق عند التلاميذ :

والإليك قصة ما حدث : « كان التلاميذ يقرأون قصيدة شعر لألفريد نويز Alfred Noyes عنوانها « قاطع الطريق » . ووقفت المعامة أمام الفصل لمدة ٣٥ دقيقة تسأل أسئلة على النحو الآتي : ما اسم الفتاة ؟ - مالون شعرها ؟ ماذا كان يلبس قاطع الطريق وكانت ترد مثل هذه الأسئلة مراراً وتكراراً كما كانت تؤنب التلاميذ الذين لا يحسنون الإصغاء وتطالب من بعضهم أن يغير مكانه حتى ينتبه بصورة أفضل . ولم يحدث مثلاً أن وجد الطفل فرصة أثناء الدرس ليرى أن إيقاع النغم في القصيدة يعكس وقع أقدام حصان قاطع الطريق وهو يقترب - ولم يحدث مثلاً أن وجد الطفل فرصة ليتمتع بالقصة أو يتلوق جمال ما بها من وصف بديع . أن مثل هذا الأسلوب في التدريس لا يساعد الطفل على فهم القطع الأدبية أو التمتع بما فيها من جمال .

ولكى توجد عند الطفل القدرة على التلوق يجب على المدرس أن يختار أولاً المادة التي يمكن لهذا الطفل المعاق أن يقرأها والتي يمكنها أن تستهويه ولحسن الحظ أن الطفل يعاني معاناة خاصة من عدم القدرة على التلوق غالباً ما يكون ذا كفاءة لأبأس بها في المهارات الأخرى للقراءة ويمكن إعتباره بوجه عام قارئاً يتسم بالكفاءة . ففى وسعه أن يقرأ مادة تتمشى مع نموه الذهني بوجه عام . ولكنه يحتاج إلى مساعدة خاصة في مجال القدرة على تقييم نغم معين أو حبكة قصصية أو نتائج أحداث كما يحتاج إلى تنمية قدراته على إدراك سمات الشخصيات القصصية المختلفة أو تكوين صور حسية لمختلف المناظر التي يضعها الكاتب . ويجب أن تكون المادة المستخدمة في تدريس الطفل على التلوق مناسبة لسنه وجذابة له . فمثل هذا الطفل لا يكون متخلفاً في القراءة بوجه عام ولا

يعانى من عجز أسامى فى مهاراته وقدراته ولهذا فلان العجز فى التلوق هو
فى الغالب العجز الوحيد الذى يعانى منه فمن الراجب أن يحظى بأكبر
قدر من الإهتمام .

وعلى الرغم من أنه من الضرورى لتنمية القدرة على التلوق أن نوجه
الطفل نحو قراءة مادة ذات قيمة جمالية إلا أنه من الممكن القيام بأنشطة
أخرى كذلك . وإليك بعض هذه الأنشطة :

١ - إقرأ القصة لتترك المنظر الخلفى الذى يمكن رسمه ، على لوحة
حائطية .

٢ - إقرأ القصة المأشهر اك فى تمثيل إحدى شخصياتها .

٣ - إقرأ عدداً من القصص لإختيار قصة منها تصلح للتمثيل .

(لكى يفعل الطفل ذلك عليه أن يحس بأحداث القصة ويكون صورة
ذهنية للمناظر ويفهم شخصياتها)

٤ - إقرأ القصة لتعمل منها حواراً قصيراً تشترك مع زملائك فى
تقديمه بالفصل .

٥ - إقرأ القصة لتعد منها تمثيلية قصيرة تصلح للتقديم بالإذاعة أو
التليفزيون .

٦ - أطلب من الطفل أن يصف لك شعور إحدى شخصيات القصة .

٧ - أطلب من الطفل أن يصف لك الأصوات أو الروائح التى صادفها
طفل من أطفال القصة خرج إلى البحر فى قارب صغير .

٨ - حدد بعض الكلمات الوصفية فى القصة .

٩ - إقرأ لتشارك فى مخاطرة معينة .

١٠ - إقرأ لتستمع بالقصة .

النمو غير الكافي لمهارات المدرس الأساسية :

قد يوجد لدى الطفل عائق خاص في مهارات المدرس الأساسية . فقد يكون هذا الطفل قارئاً ممتازاً بوجه عام ولكنه قد لا يقدر على :

- (أ) تحديد مصادر المعلومات .
- (ب) إستخدام مصادر المعلومات الرئيسية .
- (ج) تفسير الصور أو الجداول .
- (د) تنظيم المعلومات التي يحصل عليها في صورة تمكنه من إستخدامها مستقبلاً .

ومن الواجب تمكين الطفل من علاج ضعفه في هذه النواحي كي يتمكن من الاستفادة أكبر فائدة من القراءة .

ولتشخيص ضعف الطفل في هذه النواحي يجب أن يتخذ المدرس المعالج خطوات أساسيتين أولاً : استخدام اختبار مقنن - وقد شرحنا في الفصل الخامس بعض هذه الاختبارات المقننة كما ذكرنا بالملحق قائمة بها . وسوف نحدد هذه الاختبارات بوجه عام الخيال الذي يعاني منه الطفل من بين الخيالات السابق ذكرها . ولكن هذه الاختبارات لا تحدد طبيعة هذا الضعف ولا الأساليب العلاجية التي يمكن اتخاذها لعلاجها . فقد تظهر هذه الاختبارات مثلاً أن الطفل غير قادر على تحديد مصادر المعلومات ولكنها لا تحدد ما إذا كان هذا الضعف راجعاً إلى عدم قدرته على البحث الأبحدي المفهرس عن المعلومة أو إلى إخطائه في الوصول إلى الكلمة الرئيسية في العبارة أو إلى عدم معرفة الكتاب الذي يمكن أن يحصل منه على هذه المعلومات . وهكذا فإن هذه الاختبارات المقننة تعطيك تشخيصاً عاماً وتكشف لك عن المهارة التي تحتاج إلى مزيد من التحليل لتصل إلى التشخيص الكامل للضعف .

أن كل مهارة من مهارات الدرس الأساسية التي ذكرناها مكونة من عدة أجزاء . وعلى المدرس أن يعرف بدقة أين يوجد الضعف إذا أراد أن يكون علاجه فعالاً وألا يضيع الوقت في علاج نواح يتقها الطفل .

والخطوة الثانية هي أن تراقب الطفل أثناء عمله في نطاق ناحية الضعف لديه . ويحتاج هذا إلى مشاهدة نماذج من أنشطته في هذه المجالات ، فإذا اتضح مثلاً أنه ضعيف في استخدام مصادر المعلومات الأساسية فربما كان ذلك راجعاً إلى أنه لا يعرف ما إذا كانت المعلومة التي يبحث عنها موجودة في دائرة معارف أو قاموس أو أطلس أو في تقويم فلكي أو في دليل التليفونات أو في مرجع معروف . إلخ ، ولهذا ففي وسع المدرس المعالج أن يعرف منطقة الضعف عند التلميذ إذا هو سألته سؤالاً من هذا القبيل : « أين يمكنك أن تجد معلومات عن موعد الرياح الموسمية في الهند ؟ أو « أين تجد معنى كلمة كلب ؟ أو « أين تجد عنوان مدرسة كلب ؟ أو « أين تجد عدد سكان مدينة كلب ؟ أو « أين تجد موقع كلب ؟ وبدراسة المدرس للكتب التي يختارها الطفل لإجابة مثل هذا السؤال يصبح في مقدوره أن يحدد موضع المشكلة .

ومن المطلوب كذلك أن يعرف المدرس مدى كفاءة الطفل المعاق في استخدام مهارات الدرس الأساسية أن يمثل هذا الطفل قد يعرف المرجع الذي يمكنه أن يرجع إليه لمعرفة المعلومات التي يريد ، ولكنه قد يكون بطيئاً في الحصول على هذه المعلومات أو قد لا تكون لديه الكفاءة في استخدام ما يحصل عليه ولهذا فإن مراقبة المدرس له أثناء هذا العمل سوف يعطيه الفكرة الصحيحة عن مدى قدرته .

وعندما يصل المدرس إلى تشخيص صحيح لموضع الضعف يمكنه آنذاك أن يختار العلاج الصحيح ، وينحصر هذا العلاج في أن يدرّب الطفل على نواحي الضعف التي يحتاج إلى التدريب عليها ، فإذا كانت

مشكلة الطفل تنحصر في عدم معرفته الترتيب الأبجدي للكلمات كان الحل يسيراً فليس على المدرس حينئذ إلا أن يعلمه تتابع الحروف الأبجدية وكيف أن الكلمات ترتب ترتيباً مطابقاً لتتابعها الأبجدي بالنسبة للحرف الأول ثم بالنسبة للحرف الثاني وهكذا .

عدم القدرة على تحديد مصادر المعلومات :

إن هذه القدرة ذات فائدة لكافة الأنشطة الدراسية . فالطفل الذى يعرف كيف ومنى يستخدم الفهرس وملحق الكتاب وبطاقات المكتبة يمكنه أن يقوم بالدراسة المستقلة بصورة أفضل من الطفل الذى تعوزه هذه المهارة . ومن أوجه الضعف الشائعة في هذا المجال مايلي :

(أ) عدم القدرة على تحديد الكتاب الذى يحتوى على المعلومات المطلوبة .

(ب) عدم معرفة استخدام الفهرس وملحق الكتاب وبطاقات المكتبة ودليل القارئ وما إليها .

(ج) القدرة المحدودة على تحديد الكلمات الرئيسية التى تدور حولها المعلومات المطلوبة أو عدم المرونة في اختيار مصادر بديلة إذا لم توجد المعلومات المطلوبة في المصدر الذى اختاره .

(د) عدم القدرة على الحصول على الكلمة المطلوبة إذا كانت مرتبة ترتيباً أبجدياً .

(هـ) عدم القدرة على معرفة أى صفحات الكتاب تحتوى على هذه المعلومات .

(و) عدم القدرة على التصفح السريع مما يجعل الحصول على المعلومات المطلوبة أمراً عسيراً .

وعلى المدرس أن يعرف أى هذه المهارات يتخلف فيها الطفل ثم يعطيه من التعمينات القرائية ما يحتاج إلى استخدام هذه المهارة للحصول على معلومات من أجل هدف معين . فإذا لم يكن قادراً على تحديد الكتاب

الذى يمكن أن يحصل منا على هذه المعلومات التي يريدونها ففى وسع المدرس أن يعلمه كيف يختار المصدر المناسب بأن يسأله عدة أسئلة . أما إذا كان ضعفه فى أنه لا يعرف هل يستخدم الفهرس أم قائمة المحتويات أم المالحق فيمكن للمدرس أن يشرح له فائدة كل منها ويلدبه على استخدامها وإذا كان ضعفه فى عدم قدرته على اختيار الكلمة الرئيسية فن الممكن تلديه على ذلك .

وإذا كان ضعفه فى عدم قدرته على عدم العثور على كلمة ما من بين كلمات أخرى مدرجة فى قائمة أبجادية التنظيم من الواجب تلديه على ترتيب حروف الهجاء حتى يعرف موضع كل حرف وعلاقته بالحروف الأخرى وتلديه كذلك على نظام وضع الكلمات فى ترتيب أبجدى . أما الطفل الضعيف فى قدرته على التصفح فيمكن إعطاؤه عدداً كبيراً من التلديات التى تحتاج فى حلها إلى المعرفة السريعة لمسكان بعض الحقائق المحددة فى صفحة أو فى عدد من الصفحات التى يعرف المدرس بأن هذه الحقائق موجودة بها . وقد يكون من المستحسن أن نبدأ مثل هذه التلديات بأن نطلب من الطفل تحديد موضع تاريخ معين إذ أن الأرقام يسهل العثور عليها وسط الكلمات المطبوعة .

عدم الكفاءة فى استخدام المصادر الأساسية للمعلومات :

إن الطفل الذى يقدر على الحصول بسهولة على المعلومات بوجه عام قد يجد بعض الصعوبة فى استخدام مصادر المعلومات الأساسية وغالباً ما تكون صعوبته هى عدم معرفة نوع المعاومات التى يحتويها كل مصدر . فهو لا يعرف إلى أى كتاب يرجع كى يحصل على المعلومات التى يريدونها . وعلى المدرس أن يكتشف المراجع الأساسية التى لا يعرف الطفل طبيعة محتوياتها ويلدبه على استخدامها . فهناك مثلاً كثير من البالغين لا يعرفون كل المعلومات التى يمكن الحصول عليها بسهولة من

دليل التليفونات . والطفل غالباً لا يعرف الفرق بين القاموس ودائرة المعارف وأيهما يستعمل للحصول على معلومات معينة . وقد لا يعرف ما تحتويه المصادر الأخرى . ولكي يعالج المدرس هذا الضعف عليه أن يحدد المصادر الأساسية التي لا يعرف الطفل استخدامها ويشرح له محتويات كل مصدر ويدربه على استخدامه . وقد يسأل الطفل بعد ذلك عن المصدر الذي يستخدمه لمعرفة بعض المعلومات عن كولمبوس أو معنى كلمة « محافظ » أو كمية القمح التي تنتجها كندا - هذا طبعاً على سبيل المثال . ويقوم بعد ذلك بالبحث عن هذه المعلومات في المصدر الذي حدده الطفل ليظهر للطفل مدى صحة إجابته .

القدرة المحدودة على تفسير الصور والجدول :

لقد إزدادت أهمية القدرة على قراءة الخرائط والرسوم البيانية واللوحات والجدول بإعتبارها جزءاً هاماً من أجزاء المادة المطبوعة وإذا لم ينم الطفل هذه القدرة أثر ذلك على قدرته في قراءة المواد الدراسية أثناء مراحل الدراسة وفيما بعدها . وإذا أظهرت الاختبارات المقننة أن الطفل ضعيف في هذه المهارة فعلى المدرس أن يقوم بتحليل تشخيصي ليرى أى أنواع المواد المصورة أو الجدولة هي التي تصعب عليه وليحدد نوع هذه الصعوبة .

وكما هو الشأن في معظم المهارات الدراسية - عندما يعرف المدرس المعالج طبيعة العائق يتحدد طبيعة الإجراء العلاجي الذي يمكن إتخاذه . مثال ذلك أن الطفل الذي يجد صعوبة في قراءة الخرائط قد يرجع ضعفه هنا إلى عدد من الأسباب . فقد لا يعرف أن مقياس الرسم للخرائط المختلفة غير واحدة . فقد تكون الخريطة الخاصة بالمدينة التي يعيش فيها أكبر حجماً من خريطة الدولة . ولهذا فقد يشعر بالحيرة إزاء

(٣٨ - النصف في القراءة)

تقدير المسافات والمساحات . وقد يصل إلى إستنتاجات خاطئة لأنه لايعرف أن الخريطة المسطحة لمنطقة مترامية الأطراف تختلف عن الخريطة الكروية لهذه المنطقة . وهناك بعض الأطفال الذين يظنون أن كل الأنهار تتجه نحو الجنوب وقد وصلوا إلى هذه الفكرة الخاطئة لأن الشمال في الخرائط يتجه إلى أعلى الخريطة والجنوب إلى أسفل فلا بد أن تتجه من الشمال إلى الجنوب . ولهذا فإن هؤلاء الأطفال يندحشون عندما يعرفون أن بعض الأنهار تتجه من الجنوب إلى الشمال . وهكذا نجد الكثير من هذه الأفكار الخاطئة التي ثبتت في أذهان التلاميذ عند محاولاتهم قراءة الخرائط . وقد يصادف الطفل مصاعب أخرى مختلفة عند قراءة الأنواع الأخرى من الصور والجدول . ولهذا فعلى المدرس المعالج أن يحدد مصدر الصعوبة حتى يقوم بتدريب الطفل تدريباً منظماً يمكنه من التغلب على هذا الضعف . والوحدات الموجودة في كتب القراءة الأساسية والتي تعالج هذه المهارات مستخدمة مادة علمية مبسطة أو موضوعات جغرافية أو تاريخية هي أفضل وسيلة يمكن للمدرس إستخدامها في علاجه . أن هذه الوحدات تتضمن تمرينات محددة تستهدف تنمية مهارة الطفل في تفسير المادة المصورة والمجسولة . ومن الممكن تدعيم هذه المهارة أثناء تعيينات القراءة في حصص العلوم والمواد الاجتماعية . وقد أظهر كرانتز Krantz (١٢٧) أن لكل مجال من هذه المجالات مهاراته الدراسية الخاصة به . وعلى المعلم المعالج أن يقوم بتشخيص دقيق لليحدد نوع التدريب المطلوب . ومن الواجب أن نذكر أن هذه المهارات تبدأ في التكوين في مرحلة مبكرة من مراحل القراءة . فمن الممكن مثلاً البدء بتدريب الطفل على قراءة الخرائط بأن يرسم المدرس خريطة على السبورة توضح الطريق الأفضل الذي يمكن أن يسلكه التلميذ لكي يصلوا إلى منازلهم . كما أن من الأمثلة المبكرة لتدريب التلاميذ على قراءة الرسومات

التوضيحية أن يقدم المدرس رسماً يوضح درجات الحرارة اليومية عند الظهور واختلافها من فصل لفصل آخر من فصول السنة .

وعليتنا عند تدريب هؤلاء التلاميذ أن نبدأ بإعطائهم نماذج مبسطة من الخرائط والرسومات البيانية واللوحات والجدول ثم نتقل منها إلى النماذج الأكثر تعقيداً . ومن المفيد بصورة كبيرة أن نبدأ بالأشياء التي مارسها التلاميذ وكونت جزءاً من تجاربهم إلى الوسائل التوضيحية التي لم يكن لهم بها سابق خبرة .

العجز في الأساليب الفنية المتنوعة لتنظيم المعلومات :

من الأشياء الضرورية أن يكون لدى الشخص القدرة على تدعيم المعلومات كي يمكن فهمها والإحتفاظ بها . وعلى الشخص أن تكون له أساليبه الفنية التي يمكنه بها أن يربط بين الحقائق التي يتعلمها من القراءة حتى يمكنه أن يدرس ما بينها من علاقات . ومن قدرات القراءة التي لها صلة وثيقة بعملية التنظيم قدرة الشخص على التصنيف (أى تقسيم المادة إلى أقسام متماثلة) وإدراك العلاقات وإدراك الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية وإقامة صلة تنابعة . وبدون قدرات الفهم هذه سوف يصعب على الطفل أن يتعلم مهارات التنظيم . مثال ذلك أن الطفل الذي لا يقدر على تمييز الفكرة الرئيسية من الأفكار الفرعية سوف يجد من الصعب عليه أن يقوم بتخليص مادة قرائية معينة . كما أن الطفل الذي لا يقدر على الإحساس بتتابع الأحداث سوف يجد من الصعب عليه أن يذكر هذه الأحداث في تتبعها الزمني الصحيح . وإذا لم يقدر على تصنيف الأفكار وتقسيمها إلى أقسام مرابطة بدرجة معقولة فسوف يجد من الصعوبة أن يقوم بتخليص هذه الأفكار للرأس مستقبلاً .

والفرق بين قدرات الفهم المستخدمة في إدراك تنظيم المعلومات وبين المهارات الدراسية الأساسية الخاصة بالتنظيم هو أن القدرات الأولى تتطلب

التفكير في هذه المعلومات وإعادة تركيبها بنظام جديد — أما المهارات الثانية فهي مجرد العمل الآلي الخاص بتنظيم المعلومات لإعادة دراستها مستقبلاً .

مثال ذلك أنه عند دراسة وحدة من وحدات العلوم تعالج موضوع « المحافظة على مصادر الثروة المعدنية » فإن الطفل يحتاج إلى أن يعزل ويصنف تلك المعلومات الخاصة بكل مصدر من هذه المصادر . وعليه أيضاً أن يدرك بعض العلاقات الخاصة بطبيعة كل معدن والمشاكل المرتبطة بالمحافظة عليه . فاليورانيوم والفحم والبتروك تتغير كيميائياً عند إستخدامها بينما نجد أن الألمنيوم والنحاس والحديد لا تتغير بالضرورة . ومن هذه الحقائق قد يصل الطفل بتفكيره إلى بعض التعميمات الخاصة بالمحافظة على كل منها . إن هذه العملية هي من العمليات العليا في مجال التنظيم . أما بالنسبة لما نطلق عليه المهارة الدراسية الأساسية في مجال التنظيم فهي أن يقوم التلميذ بتنظيم ما استنتجه في جدول من قسمين : قسم للمعادن التي تتغير كيميائياً وقسم للتي لا تتغير . ثم يضع لاسم كل معدن إلى الجانب الأيمن ويضع في أعلى الحقائق المختلفة الخاصة بها مثل أين يوجد المعدن — كيف يستخرج كيف يتغير بالإستعمال وما إلى ذلك . ثم يقوم بوضع كل معلومة في مكانها المناسب من الجدول — وذلك من أجل إعادة دراستها مستقبلاً . إن المهارة في إعداد مثل هذه الجداول هي من المهارات الدراسية الأساسية . كما أن التعميمات التي يحصل عليها من دراسته للجدول وكذلك تجميع هذه المعلومات لعمل الجدول هي عمليات ناتجة عما نطلق عليه كلمة « الفهم » .

وإذا أراد الطفل أن يفكر بصورة فعالة في الأفكار التي يقرأها فعلياً أن ينمي عنده الأساليب المختلفة لتنظيم هذه المعلومات . ويمكن تدريب الطفل منذ البداية على هذه المهارات الدراسية الأساسية . فعندما يطالب المدرس من الطفل المبتدئ أن يكتب أهم الأفكار الموجودة في قطعة ما فإن هنا تدريب مبدئي على عملية التلخيص وقد يقوم الطفل في الصف الثالث الابتدائي بقراءة وحدة عن حياة بعض الحيوانات ثم يكتب لاسم

الحيوان إلى الجانب الأيمن من الصفحة ويكتب في أعلى الصفحة بعض العناوين مثل : من هم أعداؤه - كيى يحب نفسه - كيف يستعد للشتاء ماذا يأكل .. إلخ - أن هذا الطفل عندما يقوم بهذا إنما يقوم بعملية جلولة ثنائية . وعندما يقوم الطفل المبتلى بتنظيم الصور وترتيبها لعرضها في القانوس السحري فإنه بذلك يقوم بعملية تمهيد لعملية الترتيب الزمنى التسلسلى . وهكذا يمكن تدريب الطفل منذ البداية على الأساليب المختلفة لتنظيم الأفكار وترتيبها .

والمدرس المعالج الذى يجد أن القارئ المعلق ضعيف في هذا المجال من مجالات المهارات الدراسية الأساسية يمكنه أن يدرب هذا القارئ على قراءة بعض القطع بهدف تنظيمها بصورة معينة ثم يرى الطفل أكثر الأساليب فعالية في إجراء عملية التنظيم هذه . ومن الواجب على المدرس أن يدربه على كيفية عمل ملخص ما يتحدد الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية وعلى كيفية عمل ترتيب زمنى للأحداث وكيفية عمل جلوس معين وما إلى ذلك من عمليات التنظيم المختلفة . وليس من شك أن على المدرس أن يختار للتلميذ أكثر الأساليب التنظيمية كفاءة كى يدربه على إستخدامها .

ولتلخيص ماسبق نقول أن المهمة الأساسية للمدرس المعالج عندما يقوم بتقويم الضعف في المهارات الدراسية الأساسية هى أن يحدد بدقة المهارة التى لا يتقنها الطفل ثم يعطيه التدريب المحدد الذى هو في حاجة إليه . وعلى المدرس أن يتبع تدرجاً معقولاً في تنميته للمهارة . كما يجب أن أن يلاحظ أن معظم هذه المهارات لا يمكن التدريب عليها إلا بإستخدام مادة مناسبة كتبت بأسلوب وبطريقة يمكن معها إستخدام هذه المهارة الأساسية فليس من المعقول مثلاً أن نطلب من الطفل أن يكتب تلخيصاً لقصيدة من الشعر . أو أن ندرب الطفل على المهارات الأساسية الخاصة بالعلوم مستخدمين قصة من القصص . ومن المحتمل

أن يجد بعض المدرسين في موضوعات القراءة بالكتب الحديثة المقررة مجالا خصباً للتدريب على هذه المهارات الدراسية . وقد يفضل البعض الآخر استخدام بعض المواضيع الموجودة في كتب المواد الدراسية الأخرى . وفي كلتا الحالتين يجب أن ينال الطفل تدريجاً كافياً على استخدام الأساليب الخاصة بهذه المهارات حتى تصبح هذه الأساليب جزءاً ثابتاً من مهاراته القرائية .

العجز في قراءة المواد التحصيلية :

قد يظهر خلال المرحلة الإعدادية والثانوية بعض التلاميذ الذين تنقصهم المرونة الكافية التي تمكنهم من تطويع قدرتهم في القراءة لمواجهة ما يتطلبه محتوى المواد التحصيلية المختلفة . والمقصود بالمواد التحصيلية هنا أى مجال من مجالات المعرفة يستخدم مادة محددة تحتاج إلى مفردات وتركيبات لغوية أو أهداف خاصة بها ويدخل في هذا النطاق المواد العلمية والرياضية والشعر بل وكتب الطهى وما إلى ذلك . ومظاهر تطويع القدرة على القراءة في هذه المجالات كثيرة ودقيقة معاً . ولكن عندما يجد المدرس المعالج مظاهر المشكلة يمكنه أن يوجه تدريجه لمواجهة الضعف في هذه الناحية المحددة . ويمكن تشخيص هذا الضعف عن طريق الملاحظة الحرة أثناء قيام الطفل بالقراءة . وما أن يجد المدرس منطقة الضعف حتى يبدأ مدرس المادة التحصيلية بعملية الشرح والتوضيح ويعاونه المدرس المعالج إن اقتضت الضرورة ذلك .

إن لكل مادة من المواد التحصيلية متطلباتها الخاصة بها في القراءة .

وهناك لكل من هذه المواد مشاكلها الخاصة بها . مثال ذلك أن طفل السنة الخامسة الابتدائية يطلب منه أن يقرأ في كتاب الجغرافيا -- لقد كان هذا الطفل يقرأ القصص من قبل وهذه أول مرة يقرأ فيها مادة جغرافية .

وكان يبدأ قراءة القصة من أول الصفحة ويستمر في قراءته لعدة صفحات حتى تنتهي القصة . ولهذا فعند قراءته لكتاب الجغرافيا يستخدم نفس الأسلوب فيبدأ من أول صفحة - ولكن بعد عشرة سطور يطلب منه أن ينظر إلى « شكل ١ » في صفحة (١٢) - فينظر الطفل إلى شكل (١) في صفحة (١٢) ثم يعود إلى الصفحة الأولى ويبدأ كمادته السابقة في قراءتها من أولها مرة ثانية . وبعد أن يقرأ عشرة سطور له كما لو كانت مألوفة له يقرأ عبارة تطلب منه أن ينظر إلى « شكل ١ » في صفحة (١٢) فيقول لنفسه أنه قد رأى هذا الشكل من قبل فيستمر في قراءته . وبعد قليل يقرأ العبارة التالية « لقد لاحظت في شكل (١) أن » ولكن الطفل لم يلاحظ شيئاً من هذا إذا لم يطلب منه أحداً أن يلاحظ هذه الأشياء ولم تكن له سابق خبرة بهذا الأسلوب الذى يتبعه كاتب المادة الجغرافية . ليس من شك في أن مثل هذه الأخطاء أخطاء طفيفة ولكن تراكم مثل هذه الأخطاء الطفيفة كثيراً ما يؤدى إلى إعاقه قراءة المادة التحصيلية .

والدلائل الأولى لضعف الطفل في المساعدة التحصيلية غالباً ما تظهر للمدرس المادة عندما يلاحظ أداء الطفل في الفصل . وعلى المدرس عندئذ أن يتأكد من أن هذه المشكلة لا ترجع إلى ضعف الطفل ضعفاً عاماً في القراءة بل ترجع إلى ضعفه في قراءة المادة التحصيلية وحدها .

وقد حدد سترانج (١٩٥) عدداً من الإجراءات العلاجية التى يمكن اتباعها في معالجة الضعف في المواد التحصيلية بوجه عام . وفيما يلى تلخيص لبعض هذه الإجراءات التى اقترحها :

تقييم الذات : يتوقف تحسن الطفل في هذا المجال إلى حد كبير على أن يأخذ بزمam المبادرة ليصلح من أخطائه بنفسه . فعندما يترك الطفل إمكانياته والأهداف التى يريد تحقيقها فإنه يحاول أن يحسن من أدائه كي يحقق هذه الأهداف .

ويكون المدرس في هذه الحالة بمثابة مرجع له عن طريق توجيه أسئلة تثير إهتمامه بالهدف الذى يريد تحقيقه وتعرفه بسبب عدم كفايته في ذلك والطريقة التى يمكنه أن يتبعها لتحقيق قرار كبير من النجاح الذى يريد أن يصل إليه . ويبحث المدرس التلميذ على أن يتناقش معه في هذه الموضوعات مناقشة تنسم بالحرية والإنطلاق محاولاً أن يستفيد من المدرس ليعرف كيف يتغلب على مشكلته . أن المناقشة الصريحة للمشكلة من جانب معلم يحسن الإصغاء للطفل ويحسن تفهم المشكلة التى يواجهها أمر يوضح المشكلة لكل من الطفل والمدرس . وعلى المدرس عند إجراء هذه المناقشة أن يكون معلماً إلهاماً كاملاً بخالة التلميذ الدراسية ودرجاته في المواد وصحيفة أحواله ومدى تكيفه في المدرسة وميوله وما إلى ذلك . وكلما كان المدرس مدرّساً إدراكاً كاملاً لقدرات تلميذه كان ناجحاً في توجيهه نحو حل ما يواجهه من صعوبات .

ملاحظة نشاط التلميذ داخل الفصل : نلاحظ في كل مادة تحصيائية أن تشخيص الضعف ووضع العلاج مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم داخل الفصل . فهناك في كل حصّة تقريباً فرص كثيرة تتيح للمدرس أن يكتشف مواطن ضعف التلميذ ويحاول إصلاحها . والحصّة التى يحسن المدرس إستخدامها قد تظهر له مايلى :

(أ) هل تمت القراءة من أجل تحقيق هدف محدد .

(ب) مدى فهم التلاميذ للمفردات المختلفة الخاصة بهذه المادة .

(ج) هل أظهرت المناقشة مدى فهم التلاميذ للأفكار التى تتضمنها

المادة .

(د) مدى صعوبة إستخدام قدرات الفهم والمهارات الدراسية

الأساسية بالنسبة لهذه المادة المقررة بالذات .

(هـ) مدى صعوبة تفسير الصور واللوحات والرسومات البيانية والجدول .

(و) مدى صعوبة فهم الرموز والاختصارات .

(ز) هل حدث تطويع مناسب لقدرات القراءة لمواجهة النظام الخاص بهذه المادة ؟

عند إكتشاف أى مظهر من مظاهر الضعف يقوم كل من المدرس والتلميذ بإقترح طرق التغلب على هذه الصعوبة .

وقد يرى المدرس فى بعض الأحيان أن الطفل فى حاجة إلى علاج فردى.

الجمع بين الأساليب : بعد أن يصل المدرس إلى تشخيص ناحية الضعف ، يقوم من خلال لقائه اليومي بالتلميذ فى الفصل باستخدام معلوماته كى يحصل على صورة كاملة للضعوبات التى يواجهها تلميذه . ومن الممكن بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ أن يعرفا الكثير عن العمليات المستخدمة فى القراءة التحصيلية باستخدام الإجراءات التالية :

يختار المدرس مادة من كتاب مدرسى أو مرجع من مراجع المادة التحصيلية ويجلس المدرس بجوار تلميذه ملاحظاً إياه أثناء عملية القراءة ومراقباً تعليقاته التلقائية ويناقش معه معنى الفقرة فإذا أخطأ التلميذ يحثه المدرس على معرفة موضع خطئه وكيف أخطأ . وكما قال سترانج Strang أن مقترحات التلميذ الخاصة بطريقة تغلبه على الصعوبة غالباً ما تكون مقترحات عملية . هذا بالإضافة إلى أن الطفل مايتحمس لتنفيذ المقترحات التى يكون هو الذى اقترحها . بمثل هذا الأسلوب ينجح المدرس فى تبصير الطفل بالصعوبة التى يواجهها وذلك عن طريق المناقشة الموجهة وتوجيه أسئلة تستثير تفكيره . أن هذا الأسلوب الذى يمكن تطبيقه بالنسبة لأى علم من العلوم ذو فائدة كبيرة فى عملية التشخيص .

المظهر العام للعلاج : هناك بعض المبادئ التي تعتبر أساسية من أجل النجاح في علاج الضعف في المواد التحصيلية . أنه من الواجب إذكاء الرغبة عند الطفل وجعله يقرأ قراءة هادفة . ذلك أنه عندما تصبح الرغبة ويتضح الهدف يكون الطفل تواقاً إلى أن يفهم أسباب ما يواجهه من صعوبة وأن يؤدي بحماس التدريبات التي تمكنه من التغلب على هذه الصعوبة . ومن الواجب كذلك أن يبدأ التدريب عند مستوى الكفاءة الخاص بالطفل . كما يجب أن تكون المادة الخاصة بالتدريب جزءاً منتظماً من تعيينات القراءة اليومية التي يقوم الطفل بها . وعلى المدرس منذ البداية أن يتأكد من أن الإجراءات التي يتبعها مع تلميذه مناسبة للمادة التي يقرأها الطفل وللهدف من قراءته لها . كما أنه مما يزيد الحافز عند الطفل أن يشترك مع مدرسه في تخطيط العمل العلاجي . ويمكن للمدرس أن يحافظ على هذا الحافز عند تلميذه بأن يطلعه أولاً بأول على ما حققه من تقدم .

سنصف في الجزء الباقي من هذا الفصل بعض الصعوبات الكبيرة التي يواجهها الطفل المعاق في هذا المجال . وعلى المدرس أن يدرس أداء تلميذه ليرى هذه الصعوبات تقف حجر عثرة في سبيل تقدمه . ثم يضع مع تلميذه خطة لمواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها . والمواد التحصيلية التي سنتناقش صعوباتها هي المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب . أن هذه المواد تشكل عينة تمثل كافة أنواع القراءة التحصيلية التي يجب على الطفل أن يطوع أو يكيف لها قدرته في القراءة .

المواد الاجتماعية : يلاحظ أن التلاميذ بصادفون نسبة كبيرة من الصعوبات عند قراءتهم المواد الاجتماعية . وبما أن تجربة التلميذ المباشرة في مجال تاريخ بلاده وجغرافيتها وواقعها الاقتصادي والاجتماعي والجغرافي تجربة محدودة بطبيعتها لذلك كان من الضروري أن يحصل على هذه المعلومات عن طريق القراءة . ولهذا كانت كمية المادة التي على التلميذ أن

يقرأها كبيرة واسعة النطاق . وقد يكون جزء من هذه المادة التي عليه أن يقرأها من النوع الذي يقرأ بسرعة للحصول على الفكرة الأساسية وقد يكون الجزء الآخر من النوع الذي يحتاج إلى قراءة متأنية دقيقة مع الاهتمام الكبير بالتفاصيل الكثيرة والمعقدة أحياناً . وغالباً ما تقع نسبة الدقة المطلوبة بين هذين الطرفين المتقابلين .

التعبيرات الخاصة بالمادة : من العقبات الشائعة عند قراءة المواد الاجتماعية تلك العبارات الخاصة بهذه المواد وما تدل عليه تلك العبارات من مضامين . فهناك مثلاً تعبيرات غريبة على الطفل مثل خطوط الطول وخطوط العرض و مدار الجدى والخط المسبارى « والمناخ القارى والرياح الموسمية وهناك أيضاً أسماء الأشخاص والأماكن والأحداث وكلمات أخرى ذات معنى خاص عندما تأتي سياق معين مثل كلمة « رأس » و « مصب » و هضبة و « استوائى » و « قطب » وغيرها . ومن الكلمات التي تتسم بقدر كبير من الصعوبة الكلمات المجردة مثل الديمقراطية والثقافة والحضارة والحكومة . وعلى الرغم من أن الطفل قد يتمكن من النطق ببعض هذه الكلمات دون مساعدة إلا أنه لا يترك معانيها إلا بالتدريج وبمساعدة المدرس .

المفاهيم المعقدة : إن مفهوم الكلمة هو الذى يعطيها معناها . ولهذا فإن تنمية المفاهيم وتنمية معانى الكلمات يسيران جنباً إلى جنب . ويلاحظ فى المواد الاجتماعية أن بها قدرأ كبيراً من المفاهيم التي يصعب على التلميذ فهمها ومن ثم يصعب عليه فهم معانى الكلمات التي تعبر عن هذه المفاهيم . ومما يساعد على التغلب على هذه العقبة أن يقوم الطفل بقراءة مستفيضة لمادة مناسبة فى مستواه . ولكن يجب فى هذه الحالة تحديد عدد 'الموضوعات' التي تعالجها تلك القراءات .

والمدرس هو الذى يوجد عند الطفل الحافز على محاولة إستنتاج المعنى وتصحيح مفاهيمه الخاطئة وإستخدام أسلوب فعال لنهم ما يقرأه .

الانتقاء والتقييم والتنظيم : تحتاج القراءة المستفيضة للمواد الاجتماعية إلى إستخدام عدد من المهارات الدراسية فعلى التلميذ أن يكون على علم بالمراجع الأساسية التى يرجع إليها وينتقى منها المعلومات التى لها صلة بما يقرأ وعليه أيضاً أن تكون عنده القدرة على القراءة النقدية التى تمكنه من تقييم ما يقرأ وأن يكون ماهراً فى تنظيم المادة التى يقرأها لاستخدام معلوماته منها فى كتابة تقاريره أو فى الاشتراك فى مناقشة الموضوع . وقد ناقشنا هذه المهارات تفصيلاً فى فصول سابقة .

مدى صلاحية النص للقراءة : إن الأسلوب الذى تكتب به كتب المراد الاجتماعية غالباً ما يضع عقبات كثيرة أمام القارئ ومن أمثلة هذه العقبات تلك الحقائق والأفكار الكثيرة التى توضع متراحمة فى نطاق يضيق بها دون تنظيم مناسب فى صورة عناوين أساسية وعناوين فرعية أو استخدام الحروف « الثقيلة » فى الطباعة لإظهار فكرة معينة لها أهمية خاصة . ومن ثم يجد التلميذ نفسه فى حيرة من أمره ولا يعرف أى هذه هى التى إستحق التركيز والحفظ - وليس من الممكن بل ولا من المستحسن أن يحفظ الطفل كل هذه التفاصيل . وفى ظل هذا الوضع لا يجد التلميذ حلاً أمامه إلا أن يحفظ بعض الحقائق هنا وهناك حيثما إتفق ودون تمييز بل أنه قد يقرر ألا يحفظ شيئاً على الإطلاق . وعلاوة على ذلك فإن مؤلفى كتب المواد الاجتماعية غالباً ما يستخدمون كلمات متخصصة دون تعريفها ويأتون بأفكار جديدة دون توضيحها . ومع ذلك فيجب علينا أن نذكر أن بعض كتب المواد الاجتماعية الموثقة حديثاً قد أحرزت تقدماً كبيراً فى تفادى هذه الأخطاء .

المحتوى والمهارات : هل من مسئوليات المدرس المواد الاجتماعية أن

يقوم بتدريس المحتوى أم المهارات ؟ من المفروض أن يتركب المدرس تلاميذه على المهارات الخاصة بالمواد الاجتماعية وأن يعلمهم محتوى هذه المواد . ولكن غالباً ما لا يحدث هذا . وقد قام أوستن وموريسون Austin & Morrison (٣) باستبيان أظهر أن المدرسين يقولون بأن وفهم لا يتسع ليقوموا بتعليم كل شيء . ويقولون أنه من المهم أن يدرسوا لتلاميذهم المادة العلمية دون المهارات التي يحتاجون إليها في هذا المجال . وقد أشار هيربر Herber (١٠٤) إلى أن هذه الثنائية بين المحتوى والمهارات لن تكون موجودة إذا تم تعليم المهارات عند ظهور الحاجة إليها في كتاب المادة . ذلك أنه إذا قام المدرس بتعليم هذه المهارات تعليمياً وظيفياً أثناء قيام التلاميذ بقراءة مادة الكتاب مستخدماً النص كرسالة لتدريس هذه المهارات فعندئذ يتم تعليم المحتوى والمهارة في وقت واحد . (ص ٩٥) ولهذا فليس من الواجب تعليم المهارة بمعزل عن المحتوى .

التاريخ : تظهر في مجال التاريخ بعض صعوبات القراءة الخاصة بالمواد الاجتماعية وأهم هذه الصعوبات ثلاث :

أولاً : أن الكاتب كثيراً ما لا يراعي أن عدداً كبيراً من التلاميذ قد لا يحسنون بالتتابع الزمني للأحداث .

ثانياً : يبدو أن الكاتب لا يضع في اعتباره أن التلاميذ يملكون دائماً إلى تفسير كل شيء في ظل ما هو قائم في الوقت الحاضر ولهذا فمن الصعب على التلاميذ أن يروا الأحداث التاريخية مرتبطة بالمكان والزمان الذي حدثت فيه . ويحدث هذا بصورة كبيرة بالنسبة لما كان سائداً في الماضي من وسائل اتصال ووسائل نقل وعلوم وظروف معيشية بوجه عام . ومن الواجب أن نعطي التلميذ خلفية مناسبة عن هذه الموضوعات حتى يفسر أحداث الماضي في ظل الظروف التي كانت سائدة أثناء حدوثها .

ثالثاً : إن قراءة الصور وال لوحات والخرائط والوسائل المرتبطة بها تعتبر من القراءات المتخصصة التي لها تعبيرات ومفاهيم خاصة بها بالإضافة إلى ما تقدمه من معلومات . وقد ذكرنا في صدر هذا الفصل ما يجب إتخاذه لتنمية هذه المهارات . الجغرافيا : يصادف التلميذ عند قراءة الجغرافيا الصعوبات التي ذكرناها آنفاً والخاصة بالمواد الاجتماعية يوجد عام . وهناك صعوبات أخرى خاصة بالجغرافيا سنجعلها فيما يلي : -

أولاً : لكي يفهم الطفل المادة الجغرافية يجب أن يكون لديه إدراك وتقدير للأحوال المعيشية السائدة مثل المسكن والملابس والطعام والعمل والتقاليد كما يجب أن يدرك بعض المظاهر الطبيعية مثل السطح والمناخ والنباتات وأن يدرك كذلك العلاقة بين هاتين الناحيتين .

ثانياً : من الصعب أن يعلم المدرس تلميذه أن يتخيل بصورة واقعية ظروف الحياة في مختلف المناطق التي يقرأ عنها لما بين هذه المناطق من اختلاف يبين في هذه الظروف المعيشية :

ثالثاً : هناك أيضاً مشكلة القراءة المتقطعة إذ أن الطفل كثيراً ما يطلب منه أن يرجع إلى رسم أو صورة في صفحة أخرى .

العلوم : على الطفل أن يتعلم شيئاً حتى يفهم العالم الذي يعيش فيه . وتراوح الأهداف الخاصة بتعليم العلوم من القراءة لأخذ فكرة عامة وإدراك العلاقات إلى القراءة لمعرفة الخطوات التفصيلية المتتالية في تجربة ما أو لتقييم النتائج التي تم الوصول إليها في مناقشة داخل الفصل وترجع كثير من الصعوبات التي يواجهها الطفل في قراءة مادة العلوم ما تختص به هذه المادة من صعوبات .

وهناك تشابه كبير بين ما يواجهه الطفل من صعوبات في مادتي العلوم

والمواد الاجتماعية . ولكن هناك بعض الصعوبات الخاصة بمادة العلوم والتي تتعلق بأهداف هذه المادة والنواحي التي تركز عليها . ولهذا فإن الطفل يحتاج عند قراءته لها إلى مهارات وقدرات وأساليب قرائية مختلفة بعض الشيء .

المفردات : أن اللغة المستخدمة في مادة العلوم دقيقة ومحددة . ويستخدم كل فرع من فروع العلوم مثل الكيمياء والطبيعة والنبات والمفردات الخاصة به بالإضافة إلى المفردات الأساسية المستخدمة في القراءة بوجه عام . وبما أن العبارات والمفردات المستخدمة في مادة العلوم تعبر عن مفاهيم معينة فمن الواجب على الطفل أن يتعلم المفردات الخاصة بكل مجال من مجالات العلوم إذا أراد أن يفهمه حتى يفهم . ومن أمثلة العبارات التي لها مدلول علمي كلمات مثل : كهر ومغناطيسية — جهد — دائرة — تمدد وجزئيات جاذبية ورافعة . وهناك أيضاً بعض الكلمات التي لها مدلول عام ومدلول علمي خاص وعلى الطفل أن يدرك المعنى العلمي لهذه الكلمات . فمثلاً نجد في مادة الفيزياء كلمات مثل يقيس — يشحن — يوصل — يولد وغيرها .

المفاهيم : قد تكون مفاهيم مادة العلوم صعبة على الفهم وبها قدر من التعقيد بل قد ينطبق هذا على بعض المفاهيم الأولية مثل مفهوم المغناطيسية والتمثيل الضوئي . ويتوقف مدى فهم الطفل للمفهوم العامي على قدراته الذهنية ووضوح العبارة التي تصف هذا المفهوم ومهارة المدرس في شرح المادة وتوضيحها . وهناك مفاهيم علمية محسوسة يسهل على المدرس توضيحها من خلال التجربة العلمية مثال ذلك مفهوم الكهرومغناطيسية والتيوتر السطحي للسوائل . ولكن هناك مفاهيم علمية أخرى لا يمكن توضيحها معملياً من خلال التجارب ولهذا يجب وصفها ومحاولة توضيحها باستخدام الألفاظ والعبارات المجردة . وهذه المفاهيم عسيرة

الفهم بالنسبة للتلميذ . وقد يستخدم المدرس الرسوم البيانية والتشبيهات لتعينه في شرحها .

الصور والرسوم البيانية : قد يقرأ الطفل الصور والرسوم البيانية قراءة خاطئة أو غير دقيقة إذا لم يدر به المدرس على ذلك بصورة منتظمة . وغالبا ما تكون هذه الصور والرسوم البيانية مصحوبة بشرح لما ماتحتها أو خلال التعليق عليها . وقد لا ينجح بعض الأطفال في الربط بصورة مناسبة بين هذا الشرح والتعليق وبين الصورة أو الرسم البياني . وتكون الصعوبة التي يصادفها الطفل أكبر إذا كان الرسم البياني خاصاً بمفهوم مجرد غير محسوس .

إتباع التعليمات : أن التعليمات التي يجب على التلميذ أن يتبعها عند قيامه بتجربة علمية تعليمات محددة . ولهذا فقد يجد الأطفال بل والبالغون بعض الصعوبة في إتباع هذه التعليمات التي إذا لم تتبع بدقة أخفقت التجربة العلمية التي يقومون بها . ومن ثم فعلى التلميذ أن يقرأ هذه التعليمات ببطء ودقة وتمعن حتى يقوم بخطوات التجربة في تتابع صحيح . وغالبا ما لا ترجع الصعوبة إلى ضعف الطفل في قراءة الكلمات أو الحمل بل ترجع إلى عدم إتباع التعليمات بصورة صحيحة . فقد ي حذف خطوة من الخطوات أو يقوم بها في غير موضعها . ولهذا فعلى المدرس أن يدرّب التلميذ بصورة أفضل على ذلك .

قدرات الفهم والمهارات الدراسية : يعتبر تذكر الحقائق التي يقابلها القارئ في قراءته مظهراً ثانوياً من مظاهر القراءة لمادة العلوم . وأهم من ذلك أن يدرك القارئ العلاقات ويكون أحكاماً عامة . ولا يمكن تحقيق مستويات الفهم العليا في مادة العلوم إلا عندما يتعلم الطالب كيف يدرك العلاقات المناسبة بين الحقائق التي يقرأ عنها . وإدراكه لهذه

العلاقات يعبر عنها بعباراته - وهذا ما نسميه بالتعميم . ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يتعلم الطفل أن يفكر أثناء قراءته للمادة العلمية . أن مهارته في هذا تنمو نموًا بطيئًا نسبيًا .

والطفل أثناء قراءته لمادة العلوم يستخدم قدراته في الفهم ومهاراته الدراسية بوجه عام . وتتوقف المهارات التي يستخدمها على طبيعة المادة والغرض من القراءة . وعلى التلميذ أن يكون مستعداً لأن يغير طريقته في القراءة كي يحقق أكبر فعالية ممكنة . مثال ذلك أنه عندما يقرأ وحده علمية تعالج موضوعاً واحداً فعليه أن يقرأ ليختار ويقيم وينظم - ولا يمكنه أن يفعل ذلك إلا إذا أدرك العلاقات وقام بعملية التعميم .

الرياضيات :

يصادف الطفل عند قراءته مادة الرياضيات عدداً من الصعوبات بعضها ذو طبيعة خاصة . وغالباً ما تزيد الصعوبات التي يصادفها الطفل في الرياضيات عنها في أى مادة أخرى . وكما ذكرنا في مادة العلوم فإن للرياضيات كذلك مفردها الفنية الخاصة بها مثل البسط والمقام والمقسوم والنسبة الخ . كما أن مادة الرياضيات تستخدم بعض الكلمات الشائعة ولكن ببدلول خاص مثل كلمات : الحاصل - الطرح - الجمع - الضرب .. الخ . وهى تستخدم مفاهيم معقدة وتقتضى دراسة العلاقات وعمل التعميمات . وعلى الطالب كذلك أن يقرأ الصور والرسوم البيانية ويفسرها .

ويلدور جزء كبير من المادة المقررة حول عمليات معينة وإجراءات خاصة وحل نماذج توضيحية لبعض المسائل وإعطاء تعليقات خاصة بتعمينات معينة .

معنى الرموز : على التلميذ في مادة الرياضيات أن يربط بين رموز

(٣٩ - الصحف في القراءة)

غاية في الاختصار وبين معان هذه الرموز وحسنه الرموز علامات
(+) (-) (÷) (=) (×) (صح) وغيرها كثير .

لقد كان الطفل قبل ذلك يتعامل مع الكلمات أما الآن فإن هذه الكلمات
قد اختصرت لتصبح علامات فكلمة يساوى قد حل محلها الرمز = .
ويحتاج التلميذ كذلك إلى أن يدرك على الفور عدداً من الاختصارات
المتخصصة مثل (ط) (نق) (ج) (م) الخ . والأرقام نفسها معنى معين
حين يصادفها التلميذ في سياق عبارة ومعنى آخر عندما تكون تحت بعضها
في عمليات الجمع أو الطرح أو الضرب الخ . وعلى التلميذ في هذه العمليات
أن يدرك القيمة المكانية للرقم . فقيمة الرقم صفر تختلف في رقم (٣٠)
عنها في رقم (٤٠) . وعليه أيضاً أن يعرف معنى الكسر الاعتيادي
والكسر العشري . وعلى التلميذ عندما يقوم بحل مسألة رياضية أن يعرف
معاني هذه الرموز كل المعرفة كما لو كانت مكتوبة أمامه كاملة دون اختصار
ولأنهم هنا يلون تدريس منظم . ولها نجد عدد كبير من التلاميذ صعوبة
في إتقان هذه الرموز والاختصارات في وقت قصير .

المشاكل اللفظية : أن التعبير عن مسألة حسابية غالباً ما يكون مختصراً
للاغاية يتحدث عن أشياء محددة ويتضمن تصور علاقات تتم بالتعقيد .
ولكي يقرأ التلميذ مثل هذه المسألة قراءة مناسبة عليه أن يقرأها ببطء
وعناية ودقة وأن يعيد قراءتها والتفكير فيها فبالإضافة إلى الفهم الواضح
للكلمات والعبارات على التلميذ أن يختار الحقائق التي لها صلة ببعضها البعض
وأن يدرك العلاقات بين مختلف أجزاء المسألة ويزنهاوزناً دقيقاً . وهكذا
نرى أن قراءة المسألة الرياضية هي من أصعب أنواع القراءة التي يواجهها
التلميذ ، ولن يتم النجاح في هذه القراءة دون التركيز الشديد . وعلى
المدرس أن يدرك حق الإدراك هذه الصعوبات التي يواجهها التلميذ . ومن
الأساليب الطيبة التي قد ينصح تلاميذه بها أن يشجعهم على إتباع أسلوب

معين في قراءتهم يتلخص في أن يقرأوا المسألة قراءة أولية ليحددوا طبيعتها والطريقة التي يجب أن يقرأوها مرة ثانية لإختيار المعلومات التي لها صلة ببعضها البعض والأسلوب الذي يجب أن يتبعوه . ثم يبدأوا بعد ذلك في حل المسألة وفي النهاية يتحققون من صحة الإجابة . ولاستخدام هذه الطريقة بنجاح على التلميذ أن يفهم النظام الرقمي ويعرف الحقائق الحسابية الأساسية التي ذكرناها آنفاً . وعليه كمالك أن تكون عنده حصيلة من المفردات التي تمكنه من أن يعي ما يقرأ .

الأدب : يختلف الأدب عن العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية في أن ليس له تنابع منظم منهجي لمحتواه . والمادة الأدبية قد تكون عبارة على قصص عن الإنسان أو الحيوان أو قصص تاريخية أو شعر أو مسرحيات أو مقالات . ويستهدف تدريس الأدب بدرجة كبيرة تنمية حب الطفل للقراءة وتهذيب ذوقه . وستحدث عن ذلك في فصل تال وإن كنا ستحدث هنا عن بعض الصعوبات التي تواجه التلميذ عند قراءته لمادة أدبية .

تتوقف القدرة على قراءة المادة الأدبية مفيدة على إتقان التلميذ لعدد من قدرات القراءة . وقد أكد سميث Smith (١٧٩) أن من الوظائف الأساسية لتعليم الأدب تنمية القدرات القرائية الضرورية لكي يقوم التلميذ بتفسير ما يهدف إليه الكاتب وتفسيراً ذكياً ولكي يحس التلميذ بنفس مشاعر الكاتب ويكون صورياً خيالياً للتجارب المختلفة التي يصفها الكاتب . أن هذه القدرات هي القدرات نفسها التي تركز عليها برامج القراءة الأساسية . والمدرس هو الذي يقوم بتعليمها وتوسيع نطاقها بما يعطيه للتلميذ من توجيهات أثناء قراءته للمادة الأدبية . وهناك ارتباط وثيق بين القدرة العامة على القراءة وبين تفوق التلميذ في القراءة الأدبية ذلك أن أسس القدرة على القراءة التي تقيسها الاختبارات المقتنة

تدور حول الفهم والمفردات اللغوية . وقد وجد الدن بوند Elden Bond (٢١) أن هناك علاقة كبيرة بين القدرة الأدبية للتلميذ وبين قدرته العامة على الفهم (التي توصل إليها بتطبيق أربعة اختبارات مقننة للفهم وأخذ متوسطها) وقدرته في المفردات العامة (وقد توصل إليها بتطبيق خمسة اختبارات مقننة للمفردات وأخذ متوسطها) . وقد وجد أيضاً أن هذه العلاقة الوثيقة التي يصل معدل الترابط فيها إلى ٧٠٪ أكبر بكثير من العلاقة القائمة بين القدرة الأدبية وأى قدرة من القدرات الخاصة التي قاسها . ولهذا يمكننا أن نقول بقدر كبير من الثقة بأنه كلما كان التلميذ ماهراً في قدرته العامة على القراءة وكلما زادت حصيلته اللغوية فإنه يتفوق في قراءته الأدبية . وبما يرجع ذلك إلى أن المادة القصصية تشكل جزءاً كبيراً من كتب القراءة ومن القراءات الأدبية على حد سواء .

القدرات الأساسية للقراءة : أن القدرة العامة على الفهم وتنمية المفردات اللغوية هما حصيلة تقدم الطفل في القراءة الذي يحدث نتيجة لتطبيق البرامج القرائية الأولى . أن هذه البرامج هي التي تدرّب الطفل على أساليب التعرف على الكلمات وعلى القراءة بوحدة فكرية وعلى أساليب الفهم المختلفة الأسماء منها والخاص . ولكي يقرأ التلميذ مادة أدبية في أى مستوى مدرسي يجب أن يكون قد تقدم بصورة طبيعية في هذه القدرات الأساسية للقراءة التي يبدأ تعليمها في المناهج الأساسية . وبعبارة أخرى لن يمكن التلميذ أن يقرأ المادة الأدبية بصورة مقبولة إلا إذا كانت هذه المادة في مستواه القرائي الذي وصل إليه وليست أعلى بكثير من هذا المستوى .

إثراء المعنى : من فوائد قراءة الأدب أنها تسهم في إثراء المعنى ومن الممكن أن تحقق هذه الفائدة عند قراءة مختلف القطع الأدبية وذلك

عن طريق تلوق الكلمات الوصفية وخاصة ما كان مرتبطاً منها
بالأحاسيس كالسمع والبصر والتلوق . . إلخ كما يمكن إثراء المعنى
بمحاولة تقييم التعبيرات المجازية وتلوقها ومحاولة تفسير الإشارات
الرمزية . وعند محاولة القارئ تصور وصف أدبي فإنه يلجأ إلى خبرته
السابقة لتفسير الصورة التي يرسمها الأديب أو الشاعرة وغالباً ما يتوقف
أثر النص الأدبي على مقدرة القارئ على إستخدام خياله في عمل
صورة ذهنية لما يصوره الأديب بإشاراته وتلميحاته . ومن المظاهر
الأخرى للنص الأدبي أنه يستثير عند القارئ المشاعر النفسية التي يعبر
عنها الأديب أو الشاعر . وقد ضرب سميث Smith (١٨٠)
المثلث مثلاً بما يستثيره البيتان الآتيان من مشاعر الوحدة والخوف :

وحيداً كنت بالليل أضيق بظلمة الليل
وأشجار من البلوط كالأطياف من حولي

تعليق عام : تتوقف القراءة الناجحة للنصوص الأدبية على قدرة
الشخص على القراءة بوجه عام وعلى قدرات الفهم المختلفة . أن هذه
القدرات تزداد تهيئياً وتتسع نطاقاً بالقراءات الأدبية . والمدرس
الجيد الذي يعلم تلاميذه الأساليب الفنية لقراءة الأدب هو الذي يمكنهم
من مزاوله هذه القراءة والإستمتاع بها .

ولكى تستمر هذه القدرة في النمو يجب أن نهتم بتنمية القدرة
العامة على القراءة وعدد من القدرات الخاصة . ونخص بالذكر من
هذه القدرات الخاصة قدرتين سبق لنا شرحهما في هذا الفصل
وأعنى بهما القدرة على التفسير والقدرة على التلوق . وعلى المدرس
عند فحصه لأسباب ضعف الطفل في قراءة النص الأدبي أن يختبر

قدرته في هذين المجالين أن التلميذ يحتاج إلى هاتين القدرتين عند قراءته للشرح والقصص والمسرحيات والمقالات . ومن الممكن عند الحاجة أن يستخدم المدرس الإقتراحات العلاجية التي سبق ذكرها لعلاج الضعف في هاتين القدرتين .

وتحتاج القراءة الأدبية أكثر من غيرها إلى تنوع الأساليب التي يستخدمها القارئ . فنحن نجد مثلاً أن المهارات المطلوبة لقراءة المسرحيات تختلف عن تلك المطلوبة لقراءة الشعر على الرغم من أن كليهما يتضمن وصفاً للأحاسيس والمشاعر والصور الخيالية وإن اختلفا . علاقة كبيرة بالقدرة على القراءة الجهرية بوجه عام . وليس من الواجب أن يستخدم القارئ سرعة عادية أو سرعة كبيرة في قراءة المسرحيات أو الق قطع الشعرية فعند قراءته بحملة « سرت بين أشجار الصنوبر المسامسة والأعشاب » عليه أن يتوقف ويطلق العنان لخياله فتحس بحركة أغصان الأشجار وينشق عبرها ويشعر بوقع خطاه على الأعشاب ويسمع صوت الريح الهادئة ويرى أشعة الشمس تتخلل الأغصان وترسم ظلالاً على الأرض .

وسنناقش في الفصلين التاليين ثلاثاً من الصعوبات الخاصة في القراءة لها صلة مباشرة بالصعوبات التي يواجهها قارئ النصوص الأدبية . ومن هذه الصعوبات الضعف في السرعة العامة للفهم والمرونة في استخدام السرعة في القراءة وهناك مشكلة أخرى لها علاقة بقراءة المسرحيات والشعر وأعني بها الضعف في القراءة الجهرية . أما الصعوبة الثالثة فهي عدم ميل التلميذ للقراءة بوجه عام . أن على المدرس أن يعالج هذه النواحي الثلاث إذا أراد أن يجعل تلميذه يقرأ النصوص الأدبية بشوق واستمتاع .

الملخص :

ناقشنا في هذا الفصل ثلاث مجموعات رئيسية من الصعوبات الخاصة في القراءة ونعني بها صعوبات القارئ المعاق الذي يعاني من الضعف في نوع أو أكثر من قدرات الفهم والقارئ الذي أخفق في التدريب على إحدى المهارات الدراسية والقارئ الذي لا يجيد قراءة إحدى المواد التحصيلية على الرغم من كونه من القراء الماهرين فيها عدا ذلك . أن كلا من هؤلاء يحتاج إلى مساعدة علاجية للتغلب على هذا العائق الخاص به .

أن الطريقة المعتادة لعلاج ضعف محدد في قدرات الفهم هي أن نطلب من القارئ المعاق أن يقرأ في أحد كتب القراءة الأساسية الذي يمتاز بتدرج جيد في محتواه بحيث يكون هذا الكتاب في مستوى القارئ المعاق . ونضع للقارئ هدفاً معيناً بحيث ينجم عن تحقيق هذا الهدف تدريب له على ناحية الضعف عنده . ومن الواجب أن يحيط الطفل علماً بالهدف من هذه القراءة قبل أن يبدأها وبعد أن تنتهي القراءة يقوم المدرس بتوجيه أسئلة للطفل ليرى مدى دقته في القراءة . ومن الواجب أن تكون هذه الأسئلة من النوع الذي يركز على قدرة الفهم الخاصة التي يراد تدريب الطفل عليها . وقد ناقشنا في هذا الفصل القدرات الخاصة التالية : القراءة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة والقراءة لإدراك طريقة تنظيم المادة المقروءة وتقييم ما تمت قراءته وتفسير محتويات المادة والقراءة من أجل التلوق .

أما بالنسبة للمهارات الدراسية الأساسية فقد إقترحنا لعلاجها أن يقوم المدرس أولاً بتحديد المهارة التي يجد الطفل صعوبة فيها ثم يعلمه هذه المهارة ويدربه عليها تدريباً كافياً يجعله متقناً لها . والمهارات الدراسية الأساسية التي ناقشناها هي : تحديد مصادر المعلومات واستخدام مصادر المعلومات الرئيسية والمهارة في تفسير الصور والجدول والمهارة في تنظيم المعلومات .

ومن الواجب تطوير هذه القدرات والمهارات لتنمى مع كل مادة دراسية . ولهاذا فإنه من الواجب أن تتوقف القدرة القرائية المستخدمة وسرعة القراءة للمادة المقروة على طبيعة هذه المادة وتنظيمها ومدى صحتها والهدف من القراءة .

وقد ناقشنا فى هذا الفصل أربع مواد دراسية هى المواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات والأدب وهى تغطى جزءاً كبيراً من المادة المقروة .

الفصل الخامس عشر

علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات
القراءة الجهرية

الفصل الخامس عشر

. علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات

القراءة الجهرية

سنحدث فى هذا الفصل عن صعوبتين من صعوبات الفهم فهما العديد من القارئين كباراً أم صغراً . فنحن نرى عدداً كبيراً من البالغين ومن صغار التلاميذ يتساءلون عن سرعتهم فى القراءة الصامتة . كما نرى من يشعر بالخرج وعدم الإرتياح عند قيامهم بالقراءة الجهرية وذلك لعدم مهارتهم فيها . إن هاتين الصعوبتين غالباً ما تلازمان الشخص حتى وإن كانت قدراته الأخرى كاملة اشمو . وليس من شك أنه لا يمكن أن يصبح الشخص سريعاً فى قراءته الصامتة أو معبراً فى قراءته الجهرية ما لم تكن لديه المهارات الأساسية الخاصة بالتعرف على الكلمات وقدرات الفهم الأساسية . وسنتناول فى هذا الفصل ما يمكن إتباعه لعلاج سرعت الفهم غير الكافية وصعوبات القراءة الجهرية .

علاج سرعت الفهم غير الكافية :

حظيت سرعة القراءة الصامتة بإهتمام كبير فى السنين الأخيرة . وكانت الموضوع الذى تناوله كثيراً المحلات والصحف والإذاعة والتليفزيون . وأصبح لدى بعض الأشخاص البسطاء السذج إنطباع بأن كل ما عليهم أن يصنعوه هو أن يقرأوا بسرعة أكبر . وهكذا راجت تجارة البرامج التى تعطى لزيادة سرعة القراءة وانشرت الإعلانات عن مثل هذه البرامج فى الصحف والمحلات والإذاعة والتليفزيون . واستغل بعض الأذعياء هذه الفرصة وأخذوا يغرون الناس بوعدو جلابه بأنهم يستطيعون أن يحلواهم

يقرأون بسرعة فائقة تصل إلى ألف كلمة في الدقيقة مع الفهم . بل إن البعض قد زاد هذا الرقم إلى عشرين ألف كلمة في الدقيقة .

إن ما على المرء أن يقرأه اليوم كثير للغاية ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة عامل له أهميته إذ أن الشخص سوف يوفر الكثير من الوقت إذا هو تمكن من زيادة سرعته في القراءة بمقدار ٢٥% أو ٥٠% . إن في وسع بعض الأشخاص أن يزيدوا من سرعة قراءتهم بنسبة ٥٠% أو ١٠٠% . ومن الملاحظ أن معظم الناس يقرأون بسرعة بطيئة لاداعي لها . وليس من شك في أنه من الأفضل كثيراً لو قرأ الناس بسرعة كبيرة مع الفهم . وكما سنرى فيما بعد أن في وسع كل شخص زيادة سرعته في القراءة بدرجة كبيرة دون أن يؤثر ذلك على الفهم . ولكن هذا لا يعني أنه قد يصل إلى قراءة ١٢,٠٠٠ أو ٢٠,٠٠٠ كلمة في الدقيقة . إن هذه الإدعاءات غير واقعية . وليس من الممكن أن نجيء إجابة واحدة على من يتساءل عن السرعة التي يجب أن يقرأ بها ولكن من الممكن القول بأن على معظمنا أن يقرأ بسرعة تزيد على سرعتنا الحالية في القراءة . وسوف نناقش هنا ما يجب عمله لنقرأ بسرعة أكبر .

يلو أن بعض الكتاب يعتقدون أن سرعة القراءة مقياس صحيح للقدرة على القراءة حتى إذا كانت تلك السرعة دون فهم . والحقيقة هي أن قياس سرعة قراءة الكلمات في حد ذاتها دون أن يكون مقرونا بالفهم قياس لاقيمة له في الحياة الواقعية . ويعني هذا بمنتهى البساطة أن القراءة دون فهم ليست قراءة على الإطلاق . ولهذا فنحن نرى أن التعريف الصحيح لسرعة القراءة هو سرعة فهم المادة المكتوبة . وهذا هو التعريف الذي سنتبعه في هذا الكتاب . ولهذا فلكي نقيس سرعة القراءة يجب أن نقيس السرعة التي يفهم بها الشخص مادة ما . وعلينا أن نضع في إعتبارنا دائماً أن عملية الفهم ذات

ارتباط وثيق بنوع المادة المطلوب قراءتها والهدف من قراءتها . ولذا كان من المهم عند تطبيق ذلك أن نعرف السرعة التي يفهم بها تلميذ معين الفكرة العامة في قصة ما أو سرعة فهمه لعرض تاريخي أو للمادة علمية وما إلى ذلك . وفي اختبارات القراءة يمكن اعتبار سرعة القراءة هي سرعة فهم الشخص لمادة الاختبار . ولهذا يمكن القول بأن الاختبارات المقتنة التي تقيس سرعة القراءة بها بعض القصور . ذلك أن على التلميذ الذي يقرأ مواداً مختلفة أن يستخدم سرعات متفاوتة في قراءته تبعاً لطبيعة كل مادة . أما الاختبار المقتن فإنه يقيس سرعة التلميذ في قراءة مجال واحد من هذه المجالات المتعددة .

وهناك إفراض خاطيء يرد في بعض السكتابات وهو أن سرعة القراءة عبارة عن قدرة عامة تستخدم تلقائياً عند قراءة مختلف المواد القرائية . والحقيقة أنه لا يوجد شيء يمكن أن نطلق عليه السرعة العامة لقدرة القراءة . لأن سرعة القراءة تتغير بتغير المواقف القرائية . وهذا يصلح على جميع القارئين بما فيهم الأكفء . منهم .

وعلى كل قارئ أن يدرك أن القراءة السريعة في حد ذاتها لا تنتج بالضرورة فهماً أفضل لأن سرعة الفهم لن تتحقق إلا إذا كان لدى الشخص القدرات الضرورية للفهم الواضح السريع .

وقد يعتقد الشخص قليل الخبرة في مجال القراءة أن القارئ السريع تعوزه الدقة في الفهم وأن القارئ البطيء أكثر دقة منهما . وقد أثبتت الأبحاث أن هذا غير صحيح بالمرّة وهناك رأى على العكس من ذلك يقول بأن القارئ السريع هو القارئ الخيد وأن القارئ البطيء أقل قدرة على الفهم . ولكن على الرغم من أن بعض سريري القراءة يفهمون بدرجة أفضل من بطيء القراءة فإن هذه القاعدة وهناك الكثيرون الذين لا ينطبق عليهم هذا القول . فليس من الضروري أن يكون القارئ السريع قارئاً جيداً .

وعلى الشخص عند تقييمه للمعلومات الخاصة بسرعة القراءة وعلاقته بالفهم أن يدرك أنه ليست هناك سرعة عامة للقراءة ولا مهارة واحدة للفهم . إن هذه المهارات خاصة ومحددة تختلف باختلاف المادة المقروءة وباختلاف الهدف منها. (تنكر Finker (٢١٠) بريسى Pressley (١٥٧) وجيتس Gates (٨١) ، شورز Shores (١٧٥) وسباك Spache (١٨٦) . وليس من المحتمل إذا قام شخص بزيادة سرعته في نوع معين من أنواع القراءة أن ينتقل أثر هذا التدريب إنتقالاً له دلالة إلى كافة أنواع القراءة الأخرى . بل ربما اقتصر أثر هذا التدريب على المادة التي تدرب على قراءتها بسرعة . ويعنى ذلك أن تحسين سرعة قراءة الفرد للمواد الأدبية مثلاً لا ينتقل بالضرورة إلى قراءته للمواد العلمية إنتقالاً له دلالة .

وعلى المدرس أن يدرك أنه لا القراءة البطيئة ولا القراءة السريعة في حد ذاتهما ينتجان فهماً أفضل . إن زيادة سرعة القراءة لا ينجم عنها بصورة تلقائية تحسن في الفهم . بل إنه قد يقال من انهم عند بعض التلاميذ ولهذا يمكن القول بأن أفضل سرعة لطفل معين عند قراءتها مادة قرائية محددة هي مسألة خاصة بهذا الطفل يحددها التشخيص الفردى له . وعلى الرغم من أننا نجد بين البالغين أن القارئ السريع غالباً ما يفهم بصورة أكبر إلا أن هناك استثناءات لهذه القاعدة . وتشير أفضل الدلائل على أن تحسين السرعة في القراءة يفيد معظم التلاميذ الذين أظهروا تقدماً في المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة بشرط ألا ندفع بهذه السرعة دفعاً كبيراً قد يجعل الفهم الصحيح غير ممكن . ولهذا فنحن لا نصصح بتطبيق برنامج عام لزيادة سرعة القراءة لكافة التلاميذ في الفصل . وإن العلاقة الحقيقية بين السرعة والفهم هي أن الطفل الذى أصبح لديه القدرات والمهارات التي تمكنه من الفهم الجيد لديه كذلك ما يمكنه من القراءة بسرعة أكبر . لهذا فليس من المتوقع أن يكون التدريب على سرعة القراءة وحدها أمراً ذا فائدة كبيرة . ومع ذلك

فهناك بعض التلاميذ الذين تعوقهم بعض العادات الخاطئة للقراءة الصامتة من تطويع سرعتهم في القراءة لتنمشى مع الهدف من القراءة وصعوبة المادة المقروءة ولهذا فهم يقرأون دائماً بسرعة بطيئة لا جلوى منها .

تشخيص سرعة الفهم غير الكافية :

إذا وضعنا في إعتبارنا ما ذكرناه آنفاً فإنه يبدو أن من المجازفة تحديد متوسط لسرعة الفهم لكل صف دراسي . فإذا أخذنا صفماً معيناً وجدنا أن متوسط السرعة قد يكون ٢٩ كلمة في الدقيقة في موقف دراسي معين وأنه لا يعلو ١٤٠ كلمة في الدقيقة في موقف دراسي آخر . ويجب أن نذكر أننا عندما نعطي متوسطاً للسرعة فإنه يعبر عن المتوسط بالنسبة لقراءة مادة معينة لهدف معين . أما بالنسبة للمتوسطات التي جاءت في أبحاث القراءة فلأنها متوسطات خاصة بمادة سهلة نسبياً جاءت في بعض إختبارات القراءة . وليس من الواجب أن نعتبرها معايير لكافة أنواع المواد القرائية ولتحقيق كافة أنواع الأهداف . ولهذا فعلى الرغم من أن معايير الإختبارات المقننة تعطينا بعض المعلومات إلا أن علينا أن نحصل على معظم معلوماتنا التشخيصية من إجراء الإختبارات العادية غير المقننة .

الإختبارات المقننة : إن الإختبارات المقننة التي تستخدم لقياس القدرة على القراءة في المرحلة الابتدائية لا تختص في الغالب بقياس السرعة والحقيقة أنه ليس من الحكمة التركيز على سرعة القراءة في السنين الثلاث الأولى من هذه المرحلة . بل يكون التركيز على تنمية بعض القدرات الأخرى مثل المفردات البصرية وأساليب التعرف على الكلمات والقراءة بوحدة فكرية وزيادة الحصيلة من المفردات وقدرات الفهم المختلفة . وإن أى محاولة لقياس السرعة في هذه المرحلة المبكرة قد تؤدي إلى إهتمام خاطئ بسرعة القراءة قبل أن يكون الطفل قد حصل على أساسيات القراءة التي يلونها لا يمكن . أن تتم القراءة اليسيرة السريعة .

إن معظم الاختبارات المقننة تقيس سرعة الشخص في قراءة مادة سهلة نسبياً لتحقيق هدف معين . ويلاحظ في هذه الاختبارات أن مفرداتها سهلة وتركيب جملها غير معقد ومادتها بسيطة . وتعطى هذه الاختبارات فرصة للتلاميذ لكي يظهروا أقصى سرعة يمكنهم بها أن يقرأوا مادة معينة سهلة . وعندما تتنوع أهداف القراءة - كما هو الحال في اختبارات جيتس الأربعة للقراءة الأساسية فإن الدرجات التي يحصل التلميذ عليها تظهر إلى حد ما قدرته على تطويع سرعته في القراءة لتحقيق أهداف متنوعة عندما تكون مادة القراءة سهلة .

إن في اختبار سرعة القراءة عن طريق إستخدام الاختبارات المقننة بعض القصور فكما ذكرنا آنفاً ، تستخدم هذه الاختبارات مادة قرائية سهلة للغاية . كما أن الهدف من القراءة محدود . وقد أثبتت الأبحاث السابقة أن السرعة كما تقيسها هذه الاختبارات لا ترتبط ارتباطاً كبيراً بالسرعة عند قراءة مواد لقرائية أخرى . ولهذا يمكن القول بأن فائدة هذه الاختبارات تنحصر في إعطاء فكرة أولية عن سرعة القراءة وأنها غير كافية لإظهار السرعة التي يقرأ بها التلميذ المادة الموجودة في كتب القراءة الأساسية أو الإضافية . وإذا أراد المدرس معرفة ذلك فعليه أن يستخدم الاختبارات العادية .

التشخيص بالأساليب العادية : إن الاختبارات العادية تفضل في كثير من الأحوال الاختبارات المقننة في تشخيص الضعف في سرعة القراءة .^١ ويستخدمها المدرس ليعرف السرعة التي يقرأ بها تلميذه فقرات من كتاب القراءة أو من كتب التاريخ أو العلوم أو الجغرافيا أو ما إلى ذلك . ويريد المدرس كذلك أن يعرف مدى مرونة التلميذ في تطويع سرعته في القراءة لتتنسج مع صعوبة المادة أو الأهداف المختلفة التي يريد أن يحققها التلميذ من قراءته . إن المدرس لا يمكن أن يعرف هذا كله إلا عن طريق الاختبارات العادية .

ومن اليسير على المدرس أن يعمل هذه الاختبارات . فليس عليه إلا أن يختار عدة فقرات متتابعة من كتاب القراءة أو من أحد الكتب المدرسية الأخرى للمواد التحصيلية على أن تكون صعوبة المادة ومدى تعقيدها مطابقاً لما يريد المدرس إختياره . أما طول القطعة المختارة فيختلف باختلاف المادة والمستوى القرائي للطفل وصعوبة النص . وعادة ما تحتوي القطعة المختارة عدداً من الكلمات بين ٤٠٠ و ٨٠٠ كلمة على أن تعطى القطعة الطويلة لمن يكون ذا مستوى أفضل في القراءة وأن تكون أقل صعوبة من القطع القصيرة . ويجب أن تعقب القطعة بعض أسئلة الفهم يقوم التلميذ بإجابتها بعد القراءة . ومن الممكن أن توضع هذه الأسئلة على نسق أسئلة كتاب القراءة . ويتحدد عدد الأسئلة طبقاً للهدف من القراءة . فإذا استهدفت القراءة إدراك الفكرة الرئيسية يطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة لخمس أسئلة . أما إذا استهدفت الإجابة على أسئلة محددة فقد يصبح عدد الأسئلة ستة أو ثمانية . أما إذا كان الهدف هو ملاحظة بعض التفاصيل الهامة فقد يزيد عدد الأسئلة إلى عشرة أسئلة أو إثني عشر سؤالاً . وأسئلة الفهم هذه ضرورية وإلزام التلميذ بالقراءة بسرعة خاطفة ليحقق درجة أكبر دون أن يفهم القطعة فهماً مناسباً .

ومن الواجب أن يدرك التلميذ الهدف من القراءة قبل أن يبدأ قراءته للقطعة . وإذا كان الاختبار فردياً فمن الممكن أن يقوم التلميذ بقراءة القطعة من الكتاب مباشرة . ثم يحسب عدد الكلمات التي قرأها في الدقيقة بعد أن يكون قد قرأ لمدة دقيقتين أو ثلاث . أما إذا أراد المدرس أن يختبر فصلاً بأكمله في وقت واحد فعليه أن يطبع هذه القطعة المختارة ويحدد زمناً محدداً لقراءتها على أن يكون هذا الوقت من القصر بحيث لا يتمكن القارئ السريع من الإنتهاء من قراءة (٤٠ م - النصف في القراءة)

القطعة قبل نهاية الوقت المحدد . وعندما يعان المدرس إنهاء الوقت يضع كل تلميذ علامة عند آخر كلمة قرأها ثم يقوم بإحصاء عدد الكلمات التي قرأها . وهناك طريقة أخرى وهي أن يسمح لكل التلاميذ أن يقرأوا القطعة كاملة . وعند إنهاء كل تلميذ من القراءة يقوم بكتابة آخر رقم كتبه المدرس على السبورة ويكون المدرس قد سجل على السبورة ما انقضى من الزمن كل عشر ثوان . ونحن نفضل هذه الطريقة الأخيرة إذ أن الأسئلة التي على التلميذ أن يجيب عليها تغطي القطعة كاملة .

تفسير نتائج التشخيص : غالباً ما تستخدم الاختبارات المقننة النسبة المتوية أو الفصل الراسمي كميّار لها . وعن طريق هذا الميّار يمكن للمدرس أن يعرف ما إذا كانت قراءة الطفل أقل بصورة كبيرة من المتوقع له بالنسبة لهذه المادة وللهدف من القراءة . وتبين هذه الميّاير ما إذا كان التلميذ سريعاً ودقيقاً . أم سريعاً وغير دقيق أم بطيئاً ودقيقاً أم بطيئاً وغير دقيق وما إلى ذلك .

وعند استخدام المدرس للاختبارات العادية يمكنه أن يضع في اعتباره كذلك مدى سرعة التلميذ في القراءة وقدرته على الفهم . فبعد أن يقوم المدرس باختبار عدد من التلاميذ السريع منهم والبطيء يمكنه أن يعرف ما لديه من معلومات عن هؤلاء التلاميذ ما إذا كان هذا التلميذ المحدد يقرأ بسرعة أو يبطء في هذا الموقف القرائي المحدد . ويمكنه كذلك أن يعرف دقته في الفهم من إجابته على الأسئلة ودرجته فيها . ويمكن القول بأن الفهم الجيد للقطعة هو الذي تكون درجة دقته ٨٠ ٪ وأن الفهم المتوسط هو الذي تكون درجته ٧٠ ٪ والفهم الضعيف هو الذي تبلغ الدقة فيه ٥٠ ٪ أو أقل .

ومن الواجب عند التشخيص أن نضع في اعتبارنا كلامنا من السرعة والفهم معاً . فإذا كانت السرعة كبيرة والفهم منخفضاً أو كان كلاهما منخفضاً فليس من المستحسن تدريب التلميذ على السرعة . أما إذا كانت السرعة متوسطة أو منخفضة وكان الفهم مرتفعاً فسوف يستفيد التلميذ دون شك من

تدريبه على سرعة القراءة . إن القارئ الكفء كما سبق أن ذكرنا هو الذى يطوع سرعته تبعاً لصعوبة المادة وطبيعتها وتبعاً للهدف من القراءة . ولهذا فإن التلميذ الذى لا يستخدم إلا سرعة واحدة فى القراءة سوف يواجه الكثير من المصاعب . فذلك أنه إذا كانت سرعته المعتادة كبيرة فسوف يجد من الصعوبة أن يقرأ المادة الصعبة التى تصادفه أثناء دراسته . أما إذا كانت سرعته بطيئة متعثرة فلن تكون هذه السرعة مناسبة عند قراءته للقصص وما إليها من المواد القرائية السهلة . فإذا كان الهدف من القراءة هو إدراك الفكرة الأساسية كان لازماً على التلميذ أن يقرأ بسرعة أكبر مما لو كان الهدف هو ملاحظة التفاصيل الهامة .

ومن الممكن معرفة مدى قدرة التلميذ على تطويع سرعته فى القراءة لمواجهة المواقف المختلفة بإتباع الخطوات التالية :

(أ) اعطِ التلميذ اختبارات عادية للقراءة بالطريقة التى شرحناها آنفاً وحدد سرعته فى قراءة مواد مختلفة الصعوبة والتعقيد .

(ب) قس سرعته فى قراءة قطعة واحدة لأهداف متعددة . مثلاً أطلب منه أولاً أن يقرأ القطعة ليعرف الفكرة العامة . ثم أطلب منه أن يعيد قراءتها ليحيط على عدد من الأمثلة وأطلب منه بعد ذلك أن يعيد قراءتها لمعرفة التفاصيل الهامة . فإذا استخدم التلميذ نفس السرعة - سواء أكانت سريعة أم بطيئة - فى قراءة القطعة لتحقيق هذه الأهداف المختلفة فعندئذ يكون فى حاجة إلى التدريب كى يتمكن من تطويع سرعته طبقاً للمواقف المختلفة .

العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم

من الواجب كى يكون التدريب على سرعة القراءة فعالاً أن يعد برنامجاً بكل عناية . وأن يكون هذا البرنامج لفترة من الزمن هو البرنامج

الرئيسى بالنسبة للتلميذ . ومن الواجب كذلك أن يقتصر التدريب على أولئك التلاميذ الذين تكون لديهم فرصة كبيرة للتقدم . ذلك أن أى محاولة لزيادة سرعة القراءة بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً أو المعوقين قرائياً بصورة كبيرة لن تؤدى إلا إلى مزيد من الإرباك والإحباط بالنسبة لهم بدلا من أن تزيد من قدرتهم على القراءة .

المواد القرائية المستخدمة : يجب أن تستخدم فى التدريب مواد قرائية سهلة نسبيا لاسبابها فى المراحل الأولى من البرنامج التدريبى ويجب ألا يكون بها من المفردات الصعبة إلا أقل القليل بل من الأفضل أن تخلو تماما من الكلمات الصعبة . ومن الواجب أن يكون مستوى صعوبة هذه المادة أقل بسنة أو سنتين دراسيتين من مستوى القراءة للطفل . على أن تختار هذه المادة بوجه عام من كتب خارجية لا من كتاب القراءة الذى لدى التلميذ وعند القيام بالتدريب على سرعة القراءة يجب على المدرس أن يقلل مؤقتا من الأنشطة القرائية الأخرى ، أو يوقفها تماما . وأعنى بهذه الأنشطة مثلا القراءة من أجل دراسة موضوع معين والقراءة الجهرية بوجه خاص . وعلى المدرس ألا يعطى التلميذ مادة أكثر صعوبة إلا بعد أن يكون قد تدرب تدريباً كافياً على المادة السهلة - وعندئذ يمكن المدرس أن يعطيه تدريجياً مادة أكثر صعوبة . إن هذا الإجراء ضرورى حتى يصل المدرس تدريجياً بالطفل إلى قراءة المادة المناسبة لمرحلته الدراسية قراءة سريعة . وعلى المدرس أن يلاحظ التلميذ خلال فترة الانتقال هذه ويوجهه وإلا كان التحول إلى قراءة مادة أصعب وبسرعة كافية تحولا جزئيا أو غير تام . فمن المحتمل أن يتمكن الطفل من قراءة المادة السهلة بسرعة كافية لكنه لا يستخدم هذه السرعة الكافية فى قراءة المواد الدراسية الأخرى . وعلى المدرس فى المراحل الأولى من التدريب على السرعة فى القراءة ألا يركز كثيراً على الفهم . وألا تكون أسئلة الفهم من ذلك النوع الذى يعوق الإدراك السريع للمادة أو يحول دون استيعاب التلميذ لما تحتويه المادة من

أفكار . ويكفي في هذه المراحل الأولى أن يسأل المدرس تلميذه عن موضوع القصة بوجه عام . فعندما يعتاد التلميذ الإدراك السريع للكلمات والمقاطع تتحسن قدرته على الفهم تلقائياً . وعندئذ يستطيع المدرس أن يعطى الفهم إهتماماً أكبر بحيث يعقب كل تريب خمسة أو ستة أسئلة عما تحتويه القطعة . ذلك أن الهدف بطبيعة الحال هو تحقيق سرعة كبيرة في القراءة مع فهم مناسب .

إستثارة الحافز للقراءة السريعة : لابد من استخدام العديد من الحوافز في أى برنامج للقراءة السريعة إذا أردنا أن نوجد عند الطفل الرغبة في أن يسرع في قراءته . وبدون ذلك لن يجد الطفل ما يدفعه لأن يقرأ بسرعة أكبر . ومن الحوافز المناسبة مايلي :

(أ) يجب أن تكون المادة المستخدمة مشوقة للتلميذ . لأن المادة المشوقة تدفعه إلى أن يسرع في قراءته حتى يصل إلى نهاية المطاف ويعرف ماذا حدث .

(ب) يجب الاحتفاظ بسجل يومية للنتائج . وعلى المدرس أن يقابل أى مظهر من مظاهر التقدم بحماس . إذ أن التقدم الذى يشعر به الطفل ويهنا عليه يحفزه إلى تحقيق المزيد وبلد قدر أكبر من الجهد .

(ج) حاول ألا تصل بالطفل إلى درجة الإهالك والملل . ومن الواجب أن نقدم له المادة بشيء من الحماس وبطريقة تجعله يرغب في التحسن ويتوقه . وإذا ظهرت أى علامات تشير إلى أنه قد بدأ يشعر بالتعب أو الضيق فاطلب منه أن يتوقف عن التريب حتى تبدو عليه دلالات أكثر إيجابية نحو مزاولة التريب .

(د) مما يساعد على إستثارة الحافز لدى الطفل أن يكون المدرس هاشأً باشأً عطوفاً . وقد يستدعى ذلك أن يعمل المدرس مع التلميذ بمفرده

ليقدم له المساعدة التي يريد بها وهذا أمر له أهميته لاسيما خلال الفترة التي لا يظهر فيها تقدم واضح من جانب التلميذ مما قد يثبط من همته .

(هـ) اعطِ التلميذ فرصة التعاون معك في تنظيم برنامجهِ العلاجيّ . - أن ذلك سوف يزيد من حافزه على التقدم . إن عليك أن تناقش معه الفوائد التي ستعود عليه من القراءة السريعة وناقش معه صعوباته الخاصة وضع معه خطط التدريب . وعندما تظهر بعض العقبات أو يعود الطفل إلى عاداته القديمة ناقش معه سبل مقاومة ذلك . إذ كلما كان فهم التلميذ لصعوباته واضحاً وكلما أسهم في خطة العلاج زاد حماسه للتغلب على هذه الصعاب .

(و) يجب أن يفهم التلميذ الهدف من كل تمرين لأن القراءة بدون هدف يبعي الطفل ويلسكه لا تولد الحافز عنده . إن التلميذ قد يقرأ في بعض الأحيان مع إعطاء اهتمام أكبر مما يجب للتفاصيل . فإذا ناقش المدرس تلميذه في هذا يبين له خطأه وكيف يتغلب عليه .

(ز) عندما يحقق التلميذ تقدماً في سرعة القراءة عن طريق هذا التدريب يجب إيجاد الحافز لديه لينقل أثر التدريب إلى قراءته الخاصة في وقت فراغه وقراءته لمواد الدراسة . ولتحقيق هذا يجب أن يستخدم المدرس مختلف أنواع التشجيع . كأن يثنى عليه بسبب كثرة ما قرأ من قصص للسلية أو يناقش معه فوائد القراءة السريعة ويؤكد له كيف أن هذه القراءة السريعة سوف تمكنه من سرعة إنجاز واجباته المدرسية . وبما يزيد من فرصة انتقال أثر التدريب على القراءة السريعة إلى كافة أنواع القراءة أن تلويه على المرونة في القراءة .

(جـ) بعد أن ينتهي المدرس من التدريب الفردي الخاص على القراءة السريعة يجب أن يكون بفضلاً متنبهاً حتى لا ينكص التلميذ ويعود إلى عاداته

السابقة في القراءة ويمكن أن نخفز التلميذ على الاستمرار في القراءة السريعة بأن نعطي اختبارات تبين سرعته في القراءة على فترات متعاقبة مع استمرار إجراء مناقشات داخل الفصل حول موضوع تطويع السرعة لتششى مع الهدف ونوع المادة القرائية .

قياس زمن القراءة : في وسع كل شخص تقريباً أن يقرأ بسرعة أكبر إذا أراد ذلك أو إذا كان لديه ما يدفعه للقراءة السريعة . فمعظم التلاميذ كما سبق أن ذكرنا يقرأون في تمهل و ببطء مستخدمين سرعة قليلة . ومن الممكن تحقيق تقدم حقيقي في سرعة القراءة إذا نحن وضعنا هؤلاء التلاميذ في الجو المناسب الذى يشجعهم على زيادة سرعتهم ودر بناهم يومياً تدريباً حسن الإعداد والتنظيم على أن يقرأوا بسرعة أكبر . ومن الأساليب الفعالة التى انتشر استخدامها لزيادة السرعة أن يقرأ التلاميذ لزمن محدد ثم تقاس سرعتهم ، ويختار المدرس لهم في بداية التدريب قطعاً سهلة يقل مستواها عن مستواهم في القراءة بسنة دراسية تقريباً ويكون طول القطع التى يتدرب التلاميذ عليها في هذه المرحلة المبكرة حوالى ٣٥٠-٤٠٠ كلمة . ومن الممكن أن ينسخها المدرس على صفحة واحدة ، أما إذا كان المدرس يدرّب تلميذاً واحداً فمن الممكن أن يطلب منه القراءة مباشرة من كتاب أو مجلة ، ويكون المدرس قد أعد خمسة أسئلة أو ستة في ورقة منفصلة على أن تكون هذه الأسئلة سهلة نسبياً تدور حول الفكرة الأساسية في القصة ، فمثلاً إذا كانت القصة خاصة بحيوانات معينة رأها طفلة أثناء رحلتها تكون الأسئلة على النحو الآتى :

ماذا رأيت مريم في الغابة ؟ ماذا كانت الحيوانات تصنع؟ وعندما يجيب التلميذ على الأسئلة يقسوم المدرس بتصحيح إجابته وإعطائه الإجابة الصحيحة ، ومن المحتمل أن يتأثر الفهم خلال المراحل الأولى من التدريب ولكنه سوف يتحسن بمرور الوقت .

ومن الواجب أن يتم التدريب في أكثر الظروف ملائمة للتلميذ فعلى المدرس أن يوضح له الهدف من القراءة ويهيئ له جوّاً مناسباً يحفز به للقراءة بأكثر سرعة ممكنة مع الفهم ، وبما يذكرى عنده المهمة أن يحقق تحسناً أكبر مما سبق له تحقيقه ويقوم المدرس بقياس الزمن الذى استغرقه التلميذ فى القراءة وإحصاء عدد الكلمات فى الدقيقة معتبراً ذلك الرقم الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى هذه المرة : وعلى المدرس أن يعرف تلميذه بطريقة تسجيل هذا الرقم فى الرسم البياني الخاص به حتى يظهر له مدى ما حققه من تقدم . أما إذا كان التقدم قليلاً - أو لم يحدث تقدم على الإطلاق - فعلى المدرس أن يكون عطوفاً ومشجعاً ، وفى حالة قيام المدرس باختيار عدد من التلاميذ فى وقت واحد ففى وسعه أن يكتب الزمن على السبورة كل عشر ثوان ، وعندما ينتهى كل تلميذ من قراءته يكتب فى آخر الصفحة الوقت الذى استغرقته قراءته للقطعة .

ويكفى لمثل هذا التدريب أن يلرب المدرس تلميذه على قراءة قطعتين كل يوم قراءة سريعة على أن يكون الفاصل الزمنى بينهما ساعة أو ما إليها . إن هذا التدريب المنفصل زمنياً أفضل أثراً من إعطاء التلميذ عدة تدريبات متصلة . ومن الضرورى بعد التمرينات القليلة الأولى أن يصبح الفهم مناسباً . وبعد فترة من بداية التدريب يجب على المدرس أن يكف عن الضغط على التلميذ ليقرأ بسرعة تفوق قدرته على الفهم .

وعندما يتقدم البرنامج التدريبي ويصبح التلاميذ قادرين على قراءة مادة سهلة بسرعة كافية يقوم المعلم أو المعلمة بمساعدتهم على نقل أثر هذا التدريب إلى قراءة المواد الدراسية العادية والقراءة من أجل المتعة والتسلية (شغل وقت الفراغ) . ويبدأ المدرس تدريجياً باختيار مادة التدريب من كتب فى مستوى كتب الفصل الدراسي الخاص بتلاميذه ، وعندئذ تصبح مادة التدريب أكثر طولاً وفى نفس الوقت يرتفع المدرس

بمستوى أسئلة الفهم على أن تكون هذه الأسئلة متمشية دائماً مع الهدف من القراءة . وعلى المدرس أن يبحث تلاميذه على أن يقوموا بكافة قراءاتهم بسرعة أكبر سواء أكانوا يقرأون مادة دراسية أو صحفاً أو مجلات أو قصصاً .

الأساليب الآلية : إستخدمت عدة أساليب آلية لزيادة السرعة في القراءة . ومن هذه الأساليب التي إستخدمت على نطاق واسع « أفلام هارفارد للقراءة » أو الأساليب المطورة للفكرة التي تقوم عليها هذه الأفلام . وهى فى أساسها عبارة عن فيلم للصور المتحركة تظهر فيه مجموعات متتالية من الكلمات كل مجموعة منها مكونة من وحدة فكرية واحدة بحيث تبرز هذه المجموعات واحدة تلو الأخرى مكونة فى مجموعها فقرة متكاملة المعنى وهناك منظم للسرعة فى آلة العرض يتحكم فى سرعة عرض هذه الفقرات . وهناك أساليب آلية أخرى مختلفة . كأن نعرض فقرة ما ونحرك شيئاً معها يستر سطرأ بعد سطر من المادة المعروضة طبقاً للسرعة التي يراد للمتدرب أن يقرأ بها . أو تكون هناك فتحة ضوئية متحركة تنتقل من اليمين إلى اليسار على طول السطر بالسرعة المطلوبة بحيث تظهر بقعة الضوء هذه بعض الكلمات ثم تظلمها وتظهر غيرها على طول السطر . ويطلب المدرس من التلميذ أن يحاول مسايرة هذه البقعة الضوئية فى سرعة إنتقالها من عبارة إلى أخرى . ومن الممكن التحكم فى سرعتها بحيث تبدأ بطيئة ثم تتسرع مسرعة وهناك آلة أخرى يتحرك فيها أحد الأسلاك من أعلى إلى أسفل فى الصفحة المطبوعة . ويحاول القارئ أن يقرأ بسرعة كبيرة بحيث يكون دائماً سابقاً للظل . والأسماء التجارية لبعض هذه الآلات هى :

Controlled Reader, Reading Accelerator, Reading Rate Controller, Rate Reader and Reading Board.

ومن الممكن تحقيق نفس الهدف بإستخدام البطاقة المتحركة التي وضعها بلير Blair (١٨) - وهى عبارة عن بطاقة كبيرة يحركها المدرس من

أعلى الصفحة إلى أسفلها بينما يحاول القارئ أن يسبق في قراءته هذه البطاقة قبل أن تصل إلى السطر الذى يقرؤه . ومن الممكن التحكم فى سرعة تحريك البطاقة لتتمشى مع مستوى السرعة المطلوب .

وهناك أيضاً أجهزة العرض السريع التى يطلق عليها بوجه عام إسم الميـصار Tachistoscope وهى تستخدم لعرض الأرقام والكلمات عرضاً سريعاً على شاشة عرض . ويستهدف هذا الأسلوب تنمية القدرة على الإدراك السريع لما يعرض وزيادة مدى التعرف على الكلمات ومن ثم ترداد سرعة الشخص فى القراءة . ومن الممكن كذلك استخدام البطاقات الوضعية السريعة بدلاً من الميـصار وهى عبارة عن بطاقات مكتوب عليها كلمات تعرض على الشخص فى ومضه عين لقراءتها ومع شيوع استخدام هذه الأساليب الآلية مازالت هناك بعض الشكوك حول جدواها فقد ذكر أنلرسون وديربورن (١) أنه من المشكوك فيه أن تؤدى هذه الأساليب الآلية إلى زيادة سرعة القراءة ويقولون أنه من الأفضل قضاء هذا الوقت فى تنمية الفهم بلدرجة أكبر . أما براون (٣١) فإنه يؤيد ما يقال عن فائدة الميـصار فى زيادة القدرة على القراءة بما فى ذلك سرعة القراءة . ولكن يمكن القول بأن ماكتبه هو فى هذا الموضوع وماكتبه غيره من الباحثين لا يوسع فى الاعتبار الدور الذى تقوم به العوامل الأخرى مثل حث التلاميذ على زيادة حصيلتهم اللغوية وتدريبات الفهم المختلفة وما إلى ذلك من العوامل . وقد قام مانوليكس Manolakes (١٣٩) بتجربة ضبط فيها كافة المتغيرات بعناية كبيرة محاولاً فحص أثر التدريب عن طريق الميـصار على تحسين حركات العين أثناء القراءة ومن ثم تحسين السرعة فى القراءة . وكانت نتيجة هذه التجربة أنه بثبتت كافة العوامل الأخرى لا يصبح لاستخدام الميـصار تأثير على الأداء . وفى دراسة حديثة قام فيها بورموث واىكر Bormuth & Aker (٢٨) بفحص أثر استخدام الميـصار فى التدريب على القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى . وبعد أن ضبطاً كافة العوامل

الأخرى وواصلت تدريب التلاميذ لمدة عشرين أسبوعاً وجدا أن استخدام المبصار لم يكن فعالاً في تحسين سرعة القراءة أو الفهم أو حصيلة المفردات اللغوية . وهناك أيضاً التجربة التي قام بها جونز وفان هوى Jones & Van Way (١١٧) فقد وجدا، كذلك أنه بتدريب تلاميذ من الصفين الرابع والخامس لمدة ثلاث شهور مستخدمين المبصار لم يسفر هذا التدريب عن تحسين في سرعة القراءة والفهم . وقد قام تinker (٢١١) بتقسيم كل ماكتب في هذا المجال وإستننتج أن استخدام المبصار للتدريب على السرعة في القراءة أمر مشكوك في قيمته .

وقد إتضح من كل الدراسات التي أجريت على استخدام الآلات أنها ليست أكثر فعالية في زيادة سرعة القراءة من الأساليب الأخرى المحل تعقيداً والتي تستخدم في الفصل إستخداماً صحيحاً . وقد قامت كيسون Cason (٣٧) بإجراء تجربة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ووجدت أن استخدام الأساليب التالية وقد جاء بفائدة كبيرة :

(أ) استخدام المترونوسكوب Metronoscope (١) .

(ب) إيجاد دافع قوى عند التلاميذ للقيام بقراءة حرة بالمكتبة .

(ج) استخدام تمرينات قرائية خاصة بها علامات تبين الوحدات الفكرية بالجملة . واتضح أن أثر هذه الوسائل الثلاث في تحسين القراءة يكاد يكون واحداً . وأظهر تحليلها لنتائج هذا البحث أن استخدام الآلة لم يأت بنتيجة أفضل . وقد وجد وستوفر Westover (٢٢٥) أن طلبة الجامعة الذين إستخدموا الأساليب العادية في برنامج شيق لزيادة

(١) هو جهاز لضبط الإيقاع ببلقت رتيبة .

سرعة قراءتهم قد حققوا تحسناً يساوى ماحققه زملاؤهم الذين إستخدموا جهاز مرونوسكوب معدل .

ومن الحجج التي تؤيد إستخدام الأسلوب الآلى أن الآلات تستهوى التلاميذ تزيد الدافع لديهم . وهذا صحيح ولكن مع ذلك نجد أن التقدم الذى يحققه هؤلاء التلاميذ لايزيد عما يحققونه من تقدم عند إستخدام الأساليب العادية . وليس من شك فى أن هناك إحتمالاً قائماً وهو أن يتحسن طفل عن طريق إستخدام المدرس للأسلوب الآلى تحسناً أكبر مما لو إستخدم الأسلوب العادى . ولكن لم يقم بحث تجريبي لإثبات صحة هذا الإفتراض .

ويبدو بوجه عام أن البرامج التدريبية يمكن أن تقوم بغرضها بنفس الكفاءة دون إستخدام الآلات . وعندما نقول ذلك فلنأخذ ففرض أن المادة التدريبية قد أحسن لإختيارها وأن البرنامج قد أحسن لإعدادة وتنفيذه . وإذا تمكن المدرس من إيجاد الحافز المناسب لإستثارة همة التلميذ فلن يكون هناك ما يدعو لإستخدام الآلات لزيادة سرعة التلميذ . ويعنى هذا أن إستخدام الآلات يفيد فى التدريب على سرعة القراءة ولكن إستخدامها ليس بالأمر الضرورى للحصول على نفس الزيادة فى السرعة .

بيد أن لإستخدام الآلات عيبين آخرهما .

(أ) أن الآلات غالية الثمن .

(ب) أن الإسراف فى إستخدامها يجعلها أمراً مفروضاً ويزيد من التركيز على العامل الآلى فى القراءة السريعة على حساب الفهم والتفكير فى المادة المقروءة .

علاج حالات محددة من حالات الضعف في السرعة :

أن القارئ المعاق الذى يعانى من العوائق الأساسية للتعرف على الكلمات والعوائق الأساسية للفهم شخص يمكن وصفه بأنه يعانى من عوائق معقدة . ولهذا فمن الواجب التغلب أولاً على هذه العوائق الأساسية التى تقف في سبيل أى تقدم في القراءة قبل أن نقوم بأى تدريب على السرعة . وقد ناقشنا في الفصلين التاسع والعاشر الإجراءات العلاجية للتغلب على الصعوبات الأساسية في التعرف على الكلمات . كما ناقشنا في الفصل الثالث عشر أساليب علاج الصعوبات الأساسية في مجال الفهم .

وفي مناقشة علاج الحالات الخاصة بسرعة القراءة نجد صعوبتين أساسيتين هما الإسراف في التحليل والقراءة كلمة بكلمة . أن من يعانى من هاتين الصعوبتين سوف يستفيد من تدريبات السرعة . وعليه فمن الممكن أن يتم علاج الضعف في هاتين الظاهرتين في نفس الوقت الذى يجرى فيه التدريب على السرعة . ويتضمن علاج هاتين الحالتين أسلوب العرض السريع للكلمات والمقاطع والتدريب على القراءة السريعة . ولهذا فقد أضفنا هاتين الحالتين إلى القائمة الخاصة بحالات الضعف في سرعة القراءة التى سنقوم بمناقشتها وهى :

- ١ - القارئ المسرف في التحليل .
- ٢ - القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة .
- ٣ - القارئ ذو العادات القرائية الخاطئة .
- ٤ - القارئ ذو حركات العين الخاطئة .
- ٥ - القارئ الذى يهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة بدرجة كبيرة .
- ٦ - القارئ غير المرن .

وستتناول الكلام عن كل واحدة منها في السطور التالية .

١ - القارئ المسرف في التحليل : هناك نوعان من هذا القارئ أحدهما القارئ الذي يميل إلى تحليل الكلمات البصرية المعروفة له . والنوع الثاني هو الذي يميل إلى تقسيم الكلمات إلى أجزاء كثيرة . إن مثل هذا القارئ الأخير قد يلجأ إلى قراءة الكلمة حرفاً حرفاً مع الهمس بهذه الحروف تباعاً ولا يلجأ إلى الطريقة الأكثر سرعة وأغنى بها تجزئة الكلمة إلى مقاطع كبيرة معروفة له . وقد قمنا في الفصل العاشر في الجزء الخاص بعلاج القارئ المسرف في التحليل والجزء الخاص بالعلاج العام للبطء في الفهم - بتوضيح الأساليب التي يمكن إتباعها لعلاج هاتين الحالتين . ومن الملاحظ أنهما يستفيدان من استخدام المبصار وغيره من أدوات العرض السريع .

٢ - القارئ الذي يقرأ كلمة كلمة : إن مثل هذا القارئ لم يتدرب على القراءة في وحدات فكرية . وقد لا يكون في مقلوبه أن يتعرف بنظرة واحدة على ثلاث أو أربع كلمات متتالية . فإذا كان الأمر كذلك فإنه يستفيد من أساليب التدريب على التعرف السريع على الكلمات باستخدام وسائل العرض السريع . ولكن قد لا يكون في وسعه أن يقسم الكلمات إلى وحدات فكرية أثناء قراءته لمادة متصلة . وفي هذه الحالة يجب أن ندرسه مستخدمين الأساليب التي اقترحناها تحت عنوان « الوحدات الفكرية في الفصل الثالث عشر كما يجب إعطاؤه التدريبات المقترحة تحت عنوان « العلاج العام للضعف في سرعة الفهم » في نفس الفصل . ويجدر بنا أن نذكر هنا أننا أوصينا في الفصل الثالث عشر باستخدام أساليب العرض السريع للتدريب على القراءة في وحدات فكرية .

٣ - القارئ فوالعادات القرائية الخاطئة : يعتاد بعض الأطفال على

تحريك الأصبع أو المؤشر على طول السطر لتوجيه قراءتهم . أن هذا العمل قد يكون له ما يبرره في المراحل الأولى من تعلم القراءة أو أثناء علاج بعض الحالات القرائية . ولكن من الواجب أن يتخلص الطفل من هذه العادة في أسرع وقت ممكن . ذلك أن إستمرارها يعوق القراءة السريعة .

وأفضل أسلوب علاجي يمكن إستخدامه للتخلص من هذه العادة هو أن نناقش المشكلة مع التلميذ ثم نطلب منه أن يمسك بالكتاب بكليتا يديه . وعندئذ يصبح من الصعب عليه أن يشير بأصبعه أثناء القراءة .

وهناك عادة خاطئة أخرى وأعنى بها تحريك الرأس أثناء القراءة فبدلاً من أن يحرك التلميذ عينيه يقوم بتحريك رأسه من اليمين إلى اليسار . وعلينا لعلاج هذه الحالة أن نشرح للتلميذ خطأه ثم نطلب منه أن يربع ذقنه على كفه أثناء محاولته القراءة السريعة وبهذا الإجراء يشعر بخطئه كلما حاول تحريك رأسه فيتوقف عن ذلك .

وقد يعتاد الكثير من التلاميذ على القراءة ببطء شديد وبسرعة أقل كثير من السرعة التي يمكنهم بها أن يقرأوا مع فهم ما يقرأون والاستمتاع به . وعندما تصبح هذه القراءة البطيئة عادة متأصلة - وغالباً ما يحدث ذلك - فإنها تكون عقبة في سبيل القراءة المفيدة . أن هذا البطء الشديد يشتت الإنتباه ويتيح الفرصة لأحلام اليقظة . هذا علاوة على أن القدر الذي يقرؤه التلميذ في الوقت المحدد لقراءته يكون قليلاً بدرجة ملحوظة . ولعلاج هذا يجب إعطاء التلميذ تدريبات القراءة السريعة التي سبقت الإشارة إليها . أن السرعة الصحيحة في أي موقف قرائي هي أقصى سرعة يمكن إستخدامها مع الإحتفاظ بالفهم المناسب وأن إستخدام الأساليب العامة لزيادة سرعة الفهم سوف يؤدي في النهاية إلى القضاء على عادة القراءة المسرفة في البطء .

٤ - القارئ فوحرركات العين الخاطئة : أن المعلومات الخاصة بحركات العين تحتل جزءاً كبيراً مما كتب حول القراءة . وقد أشير بوجه خاص إلى أن القراءة السريعة تصبحها وقفات قليلة للعين على طول الخط وحركات عكسية أقل . وتعنى بالحركات العكسية عودة العين لقراءة مادة سبقت قراءتها دون فهم . وقد أدت هذه المعلومات الخاصة بحركات العين إلى إبتداع العديد من الوسائل لتدريب حركات العين من أجل تحقيق المزيد من السرعة في القراءة . ويستهدف هذا التدريب أن توقف العين مرات قليلة على طول السطر وألا يقوم القارئ بحركات عكسية أثناء القراءة . ولكن هذا إهتمام في غير موضعه . ذلك أن حركات العين السليمة أثناء القراءة هي علامة من علامات القراءة الجيدة لاسببها لها . وعلاوة على ذلك فإن هذه التدريبات لحركات العين قد تتخذ طابعاً آلياً وتجه نحو التركيز على سرعة الفهم . والحقيقة أنه عندما يتحسن الفهم بإتخاذ الإجراءات التي وضعناها في هذا الكتاب فسوف ينعكس هذا التحسن تلقائياً على حركات العين فتقل عدداً وتزداد القراءة سرعة .

٥ - القارئ الذى يهمس كثيراً بالكلمات : يميل كثير من التلاميذ خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة أن يهمسوا أثناء قراءتهم الصامتة . أن هذا الهمس بالكلمات لا يقلل من سرعتهم في القراءة الصامتة بهذه المرحلة من مراحل تعلم القراءة . إذ ليس في وسع التلميذ المبتدئ أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعتة في الحديث . ولكن بنمو قدرته على القراءة الصامتة يصبح هذا الهمس بالكلمات عقبة في سبيل تحسن قدرته على القراءة الصامتة السريعة . أن هذه العادة قد ترسخ لدى عدد من التلاميذ بحيث تبقى ملازمة لهم حتى النهاية إذا لم تعالج العلاج الصحيح . وتتخذ هذه العادة صوراً متعددة فقد يهمس الطفل بالكلمات أو قد تتحرك الشفتان

والخيال الصوتية دون همس أو قاء يكون هذه الكلمات ذهنياً في صورة نطق داخلي غير مصحوب بحركة من الشفتين أو أعضاء النطق . وكيفما إتخذت هذه العادة من صور وأشكال فإنها تستهلك الوقت ولا تجعل في إمكان من إعتادها أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعته في الحديث . ولن يتحقق تحسن ملحوظ في سرعة القراءة ما لم يتغلب الشخص على هذه العادة تغلباً كاملاً أو تغلباً جزئياً على أقل تقدير . فإذا أردنا أن نحقق القراءة السريعة علينا أن نقلل هذا النطق الهامس بالكلمات إلى أقصى حد ممكن أو أن نتخلص منه تخلصاً كاملاً .

ويمكن للمدرس عن طريق الملاحظة المباشرة أن يكتشف ما إذا كان التلميذ يهمس بالكلمات أم لا . فأتناء القراءة الصامتة للتلميذ يمكن المدرس أن يلاحظ ما يحدث من تحركات في شفتي التلميذ أو حباله الصوتية . قد يهمس التلميذ بصوت مسموع أو بصوت خافت وقد يحرك الشفتين دون إحداث صوت أو قد لا يفعل شيئاً من هذا . وإنما يحدث تحريك طفيف في حبال الصوت . ومن السهل على المدرس أن يلاحظ ما يحدث من همس أو تحريك للشفيتين . أما بالنسبة لتحريك اللسان للخيال الصوتية فيمكن للمدرس أن يكتشفه بأن يضع أطراف أصابعه على رقبة الطفل في منتصف الطريق بين الذقن وعظمه الصدر - ثم يطلب منه أن يقرأ قراءة جهرية ويحس بما يحدث من تحركات . ثم يطلب من الطفل أن يقرأ قراءة صامتة فإذا لم يحس المدرس بحركة في منطقة الحلقوم فإن معنى ذلك أن الطفل لا يهمس أثناء قراءته الصامتة وليس هناك ما يعوق تدريبه على زيادة سرعة فيها . والقراءة الصامتة الصحيحة ليست مجرد القراءة غير المسموعة . ومن الوسائل التي تستخدم لمنع النطق الخافت بالكلمات أثناء القراءة الصامتة أن تجعل من المستحيل على جهاز النطق عند الطفل أن ينطق بالكلمات بأن تطالب من الطفل أن يحس (٤١ - الصف في القراءة)

شيئاً بأسنانه أثناء القراءة الصامتة . ولكن هذا إجراء غير طبيعي بالنسبة للطفل وأفضل من ذلك أن تطلب منه أن يضع يده على حلقه حتى يشعر بأى ذبذبة في الحبال الصوتية أثناء قراءته . ولا توجد ضرورة في الأحوال العادية لإستخدام هذه الوسائل لأنها قد تعطل بدلا من أن تفيد . ومن الأفضل أن نخبر الطفل بأن همسه بالكلمات بينه وبين نفسه يعوق السرعة في القراءة وأن مثل هذا الهمس شيء يمكن التخلص منه . وعليه لكي يقرأ بسرعة أكبر ، أن يكف عن الهمس وتحريك الشفتين أثناء القراءة الصامتة وأن يحاول أن يقرأ بسرعة أكبر .

ومن الأساليب الجيدة للتغلب على الهمس في القراءة أن تعطى التلميذ مادة مسلية وفي غاية السهولة بحيث لا تحتوى على أى كلمة صعبة - فإذا كانت المادة مسلية ومثيرة زاد حماس الطفل للقراءة بسرعة مما يجعله ينطلق إنطلاقاً في قراءته ليصل إلى غايته . ومن الواجب في بداية الأمر إستخدام كتب تحتوى على قصص قصيرة أو قصص بوليسية إذ أن مثل هذه المادة القصصية فائدتها في المراحل الأولى عندما نستخدم القراءة السريعة للتغلب على عادة الهمس . وعندما يحقق الطفل سرعة في القراءة مقبولة يمكن للمدرس أن يوجهه نحو قراءة مواد أكثر تنوعاً .

إن القارئ السريع لا يمكنه أن يهمس بالكلمات إذ أن هذه العملية تستغرق منه وقتاً . وعندما يبدأ الطفل بداية حسنة بقراءة هذه القصص السهلة قراءة سريعة علينا أن نشجعه على إستخدام أقصى ما يمكنه من سرعة في القراءة . وقد لا يحصل من هذه القراءة السريعة على قدر كبير من المعنى لفترة معينة ولكن هذه الظاهرة غير مقلقة في هذه المرحلة . إن القراءة السريعة سوف تقلل من الهمس في القراءة . وبمرور الوقت وعندما نصل بالهمس إلى أدنى حد يمكن تعود للطفل قدرته على فهم ما يقرأه فهماً جيداً . والحقيقة هي أن الهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة يجعل من

هذه القراءة قراءة جهرية . ويستحسن في كثير من الأحيان ألا يزاوأل التلميذ القراءة الجهرية أثناء تربيته على القراءة الصامتة دون همس ، إذ أن ذلك سوف يساعده على عدم نطقه بالكلمات أثناء القراءة .

٦- القارئ غير المرن : لقد ذكرنا من قبل أن القراءة السريعة نسبياً قراءة مرغوب فيها لأغى مجال من مجالات القراءة . ويعنى هذا أن تكون القراءة بأكبر قدر من السرعة التى يستطيع الفرد معها أن يفهم المادة المقروة . فعلى الرغم من أن القراءة السريعة لمادة الرياضيات مثلاً تعتبر قراءة بطيئة بالنسبة لغيرها من المواد إلا أننا نلاحظ أن بعض التلاميذ يقرأونها بسرعة غاية فى البطء . ويمكن أن نقول نفس الشيء بالنسبة لمجالات القراءة فى مواد العلوم والمواد الاجتماعية ولهذا يمكن القول بأنه مهما كانت طبيعة المادة والهدف من قراءتها فمن الممكن أن تكون القراءة بطيئة بطئاً لا داعى له أو سرعة غير مرغوب فيها . وليس للقراءة السريعة فى حد ذاتها قيمة . ولكن القارئ الكفء هو الذى تكون لديه سرعات مختلفة يستخدم كلا منها حسب مقتضى الحال . ومن الواجبات الأساسية للبرنامج التربى أن يكفل للتلاميذ الحصول على هذه السرعات المتنوعة وتصبح لديهم القدرة على إستخدامها بالصورة المناسبة . ولهذا يجب أن يكون التركيز على أن تصبح للتلاميذ القدرة على تشكيل سرعاتهم وأن يطوعوها طبقاً لطبيعة المادة وصعوبتها وطبقاً للهدف من القراءة . إن الهدف هو أن يفهم المادة بأكبر سرعة ممكنة وأفضل طريقة للتدريب الطفل على أن يفهم بسرعة مناسبة هى أن نمده بالمهارات التى تمكنه من أن يفهم ما يقرأ فهماً صحيحاً . وعندما يتم هذا فسوف يتعلم كيف يفهم بسرعة ما يريد قراءته . ولهذا فهناك عدة جوانب لهذا الموضوع فى حاجة إلى الإهتمام بها .

وقد بين « براام Braam » (٢٩) أنه من الممكن تحسين المرونة فى القراءة بالإضافة إلى زيادة السرعة : لقد إستخدم فى دراسة مجموعة مكونة

من ٧١ تلميذاً في المدرسة الثانوية مهئين لدخول الجامعة وأعطاهم تدريةً مركزاً في سرعة القراءة في استخدام السرعات المختلفة واستمر تدرية لهم مدة ستة أسابيع واستخدم في تدرية مختارات للقراءة من خمس مواد هي القصص والأدب والعلوم والتاريخ وعلم النفس . وكان المقياس الذي استخدمه لقياس المرونة هو مدى سرعة هؤلاء التلميذ في قراءة قطع مختارة من هذه المواد طول القطعة بين ٧٥٠-٨٠٠ كلمة وكانت هذه المختارات متدرجة في الصعوبة طبقاً لصيغة أو معادلة الانقراطية لدليل - تشول Dale - Readability Formula . وقد أظهرت اختبارات ما قبل التدريب أن هؤلاء التلاميذ بطيئون في قراءتهم وليست لديهم مرونة في تطويع سرعاتهم . أما الإختبارات التي أجريت لهم بعد فترة التدريب فقد أظهرت أنهم قراء سريعون في قراءتهم يتسمون بالمرونة . فهم لم يكتسبوا سرعة في القراءة فحسب بل كانوا يغيرون سرعة قراءتهم باختلاف المادة المقروءة . ويبدو أن المرونة قد تأثرت بمدى الفهم للنص أكثر من تأثرها بمدى صعوبته كما قاسته معادلة الانقراطية ويمكننا أن نقول إنه بالنسبة لهذه المواد تكون ألفة الشخص للمواد المقروءة هي التي تحدد مدى صعوبة محتوى هذه المواد .

ولكن يقرأ الشخص قراءة مقيدة عليه أن يستخدم سرعة تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة وصعوبتها . وتختلف طبيعة المواد المقروءة اختلافاً واسعاً . فقد يبدأ التلميذ في وقت ما قراءة قصة تتطور أحداثها تطوراً سريعاً أو مقالا في صحيفة يومية له أهمية . أن سرعته في هاتين الحالتين قد تكون سريعة نسبياً . وبعد فترة قد يبدأ التلميذ في قراءة مادة جغرافية لمعلاقة بعوامل التعرية من رياح وماء . وفي هذه الحالة تكون القراءة البطيئة نسبياً أمراً ضرورياً كي يتمكن من استيعاب الأفكار والعلاقات المختلفة . ثم يبدأ بعد ذلك في قراءة الخطوات التي يجب إتخاذها لحل مسألة حسابية أو علمية وهذه القراءة تتطلب قراءة تحليلية غاية في البطء وغالباً ما يعيد التلميذ

قراءة المادة مرة بعد أخرى . وهكذا نجد أن التلميذ في حاجة إلى أن يمارس التمييز بين طبيعة المواد حتى يستخدم السرعة المناسبة التي تمكنه من تفهم مادة بعينها .

إن تطويع السرعة تبعاً لصعوبة المادة أمر شبيه بتطويعها تبعاً لطبيعة المادة فهناك في بعض المواد التحصيلية حقائق أكثر مما في غيرها من المواد . مثال ذلك العلم والرياضيات بمقارنتها بالأدب . وهناك في بعض الأحيان اختلاف في الصعوبة بالنسبة لمحتوى مادة معينة في مجال معين وذلك عندما يصادف التلميذ بمفردات غير مألوفة أو أفكاراً جديدة يصعب إستيعابها أو جملاً معقدة أو تركيبات لم يعتدها ويتطلب إهتمام التلميذ باستيعاب هذه المادة الإبطاء في القراءة . وإذا حاول التلميذ أن يقرأ كل مادة تصادفه بنفس السرعة بغض النظر عن محتواها وصعوبتها فسوف يجد نفسه في موقف صعب . ذلك أنه إذا أراد أن يقرأ يفهم مع إحتفاظه بسرعة مناسبة في القراءة فعليه أن يكون قادراً على تطويع سرعته لتناسب كلا من طبيعة المادة وصعوبتها . وعليه أن يقرأ المادة السهلة بسرعة أكبر من قراءته للمادة الصعبة كما عليه أن يقرأ المادة المألوفة له بسرعة أكبر من المادة غير المألوفة .

وربما كان أهم من هذا كله أن يطويع التلميذ سرعة في القراءة لتناسب الهدف الذي من أجله يقوم بالقراءة . وقد ركزنا على هذه النقطة في مناقشة سابقة . فإذا أراد التلميذ أن يحصل على الفكرة العامة فحسب أو إذا أراد أن يبحث عن نقطة معينة في صفحة محددة فإن القراءة تكون سريعة نسبياً . أما إذا أراد أن يستوعب كافة الأفكار الموجودة في قطعة مختارة إستيعاباً كاملاً فعندها تكون سرعته بطيئة نسبياً . وهذا يؤكد أهمية القراءة من أجل تحقيق هدف معين . فقبل أن يقوم التلميذ بقراءة قطعة ما يجب أن يكون الهدف من القراءة واضحاً له . وأكثر الأهداف تحقيقاً هو ذلك الذي يقوم التلميذ نفسه بوضعه . فإذا حدث ولم ينجح في تحقيقه

فبعدئذ يمكن للمدرس أن يوجهه إلى هدف يكون مقبولا له . وعندما يصبح التلميذ قارئاً ماهراً يكون قد تعلم كيف يضع لنفسه الهدف المناسب ويحتاج هذا إلى قدر من التمييز والمرونة فعلى التلميذ أن يسير غور المادة وينترك بوضوح الهدف من قراءته ثم تكون لديه المرونة في اختيار السرعة المناسبة التي تمكنه من القراءة بفهم . وهكذا يمكن القول بأن القارئ الكفء هو القارئ المرن ذو القدرات المتعددة .

ولكي تكون لدى التلميذ مرونة في تكييف سرعة قراءته عليه أن يتدرب على إختيار سرعة معينة لمواجهة موقف قرائي معين وأن يقرأ بهذه السرعة مع الفهم . ويحتاج هذا إلى توجيه من المدرس إذ أن التلميذ يقرأ أنواعاً مختلفة من المواد لتحقيق أهداف متعددة . وخلق بتسمية القدرة على تطويع السرعة في القراءة أن تكون عملية بطيئة عسيرة . فهي عملية تستمر طوال العام على كافة المستويات من الصف الثالث الابتدائي إلى أن يتخرج التلميذ وعلى المدرس ألا يحاول تنمية هذه المهارة خلال فصل دراسي واحد محدد . بل يجب أن تستمر عملية التدريب طوال السنين الدراسية كلها . ذلك لأن هذه القدرة تنمو نمواً بطيئاً عند معظم التلاميذ - ولكن من يحوزها يكون قد امتلاك شيئاً له قيمته .

وهناك فرص كثيرة للتدريب على تطويع السرعة لنوع المادة المقروءة - وفي وسع المدرس أن ينتهز هذا الغرض أثناء قيامه بتدريس مختلف المواد فعند قيام المدرس بإعداد تلاميذه للدراسة وحده ما عليه أن يناقش معهم الإجراءات الصحيحة التي عليهم أن يستخدموها في قراءتهم .

وهناك أسلوب آخر وهو أن يطلب للمدرس من التلاميذ أن يقرأوا نفس المسادة عدة مرات وأن تكون كل قراءة لتحقيق هدف محدد ، كأن يقرأوا من أجل :

- (أ) معرفة الفكرة الرئيسية .
- (ب) معرفة التفاصيل الهامة .
- (ج) الإجابة على أسئلة تعطى لهم مقدماً .
- (د) تقييم ما قرأوه .

وقد ذكر ويثى Witty (٢٢٧) تلخيصاً مفيداً لما يمكن إتباعه لتحديد الهدف من القراءة والنقاط الأساسية للمادة المقروءة والأسلوب الذى يجب إتباعه فى القراءة. فقد عمل جدول مكوناً من ثلاثة أجزاء وعلى رأس الجزء الأول من الجدول يكتب التلميذ لماذا يقرأ . ثم يكتب على رأس الجزء الثانى ماذا يقرأ . ويكتب فى الجزء الثالث كيف يقرأ . وتحتوى معظم الكتب الإضافية الملحقه بكتب القراءة عدداً من التمارين التى تنمى لدى التلميذ المرونة فى استخدام سرعات القراءة المختلفة .

وعند قيام المدرس بتدريب الطفل على استخدام قدرات الفهم المختلفة والمهارات للدراسة المتنوعة تتاح له الفرص لتدريب تلميذه على استخدام مختلف سرعات القراءة وقد شرحنا فى فصل سابق كيف يدرّب المدرس تلميذه على هذه القدرات والمهارات .

إذالتعليمات التى يعطيها المدرس لتلميذه كى ينمى عنده قدرات الفهم تقتضى بالضرورة أن يوجهه نحو إكتشاف السرعة الملائمة التى يمكنه أن يستخدمها فى قراءة مادة معينة .

المكاسب المتوقعة :

إ. يستخلم التلميذ القراءة الجهرية فى معظم قراءاته خلال الجزء الأول من المرحلة الابتدائية ذلك لأن الهدف الأساسى فى هذه الفترة هو أن

يتمكن التلميذ من إتقان الحركات الآلية في القراءة . ومن ثم نجد أن سرعة القراءة الصامتة عند التلميذ مساوية تقريباً لسرعته في القراءة الجهرية . ولكن لإبتداء من الصف الرابع الإبتدائي يكون التلميذ مستعدين لأن يتعلموا كيف يقرأون قراءة صامتة بسرعة أكبر من سرعة القراءة الجهرية .

وقد ذكر « سبلك » (١٨٣) أنه « في وسع التلاميذ أن يحققوا تقدماً في سرعة القراءة خلال الصف الرابع الإبتدائي أكثر مما يمكنهم تحقيقه خلال أى فترة من فترات دراستهم بالمدرسة — هنا إذا حظوا بالتدريب المناسب (ص ٢٤٧) . وقد إهتمت المدارس منذ سنة ١٩٢٠ بالتركيز على السرعة في القراءة . بل أنه لما يؤسف له أن هنا الإهتمام قد طغى في كثير من الأحيان على الإهتمام بالمهارات الأساسية الأخرى الأكثر أهمية .

وكما ذكرنا من قبل فإن الخطوة الأولى في إعداد برنامج لزيادة سرعة القراءة هي أن تقلل إلى الحد الأدنى من أية عادة من عادات التلميذ قد تقف في سبيل زيادة سرعته في القراءة . وعندما يتم تحقيق ذلك يمكن للمدرس أن يتوقع لزيادة سرعة تلاميذه . قد يكون هناك بعض الاختلاف في مدى ما يمكن تحقيقه من مكاسب في هذا المجال . وهناك مايدل على أن المكاسب التي يحققها التلاميذ الأكثر طلاقة في قراءتهم أكبر من تلك التي يحققها زملائهم الأقل طلاقة وقدره .

وإذا أحسن الإعداد للبرنامج التدريبي وتم تنفيذه تنفيذاً صحيحاً فإن عدداً قليل نسبياً من التلاميذ يحقق تقدماً قليلاً وعدد كبير منهم يحقق تقدماً متوسطاً — وعدد قليل آخر يحقق تقدماً كبيراً . وقد يحدث أن يحقق تلميذ من هنا الفصل أو ذاك تقدماً خارقاً . وفي معظم الأحيان يقوم المدرس بإعطاء تلاميذه جرعات تدريبية تتراوح مدتها بين عشر دقائق

وثلاثين دقيقة . ويمتد البرنامج التدريبي في معظم الأحيان لمدة عدة أسابيع بحيث تصل إجمالى ساعات التدريب بين ١٥ ، ١٨ ساعة . وتختلف متوسطات التقدم الذى أمكن التلاميذ تحقيقه إختلافاً بيناً . فقد قال « بيرد » (١٢) أن نسبة التقدم بلغت ١٧٪ وقال « أوبرين » (٤٨) أنها بلغت بين ٣٠٪ ، ٣٥٪ . أما « بروكس » (٣٠) فقد قال إنها كانت بين ٣٧٪ ، ٥٦٪ . وقال « هاريس » (١٠٠) إنها ٣٩٪ . وقد حقق المجلهارت (٦٨) متوسطاً قدره بين ٤٥٪ إلى ١١٠٪ وذلك بعد أن قام بتدريب مجموعات من تلاميذ المرحلة الثانوية لمدة تسعة أسابيع .

وإذا استمر البرنامج التدريبي أكثر من حوالى شهرين فقد يحقق التلاميذ تقدماً يتراوح بين ٤٠٪ ، ٥٠٪ . ولم تظهر هذه البرامج التدريبية أدلة قوية تفيد بانتقال أثر التدريب على السرعة من مادة إلى أخرى كما أنها لم تظهر درجة الإحتفاظ بما تم تحققة من مكاسب بعد أن يكون التدريب قد توقف .

ويراعى في معظم البرامج التدريبية التى تستهدف السرعة في القراءة أن تظل نسبة الفترة على الفهم مرتفعة بحيث تكون ٧٥٪ أو أكثر . ومع ذلك فقد يقل الفهم عن هذه النسبة إذا كان التركيز على السرعة وحدها ولا يجب أن ندفع التلميذ دفعاً إلى هذا .

ماهى السرعة التى يمكن للشخص أن يقرأ بها ؟ ليس: هناك رد واحد على هذا السؤال إذ أن السرعة تتأثر بعدد كبير من العوامل . والعوامل المتاحة في هذا المجال تنعاق في معظم الأحيان - بقراءة المادة السهلة . وعندما يقرأ تلميذ الصف الأول الإحداى مثل هذه المادة بسرعة مقدارها ٤٠٠ كلمة في الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة كبيرة للغاية . أما بالنسبة لطلبة الجامعة فإن سرعة القراءة التى تبلغ ٦٠٠ كلمة في الدقيقة هى سرعة

كبيرة - وإذا قرأ طالب في الجامعة مادة سهلة بسرعة قلها ٨٥٠ كلمة في الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة نادرة الحلوث وليس من المستغرب بالنسبة للبالغ المثقف أن يحقق في قراءته لمادة سهلة سرعة تبلغ بين ٥٠٠ ، ٦٠٠ كلمة في الدقيقة . أن هذه السرعات خاصة بالقراءة المتفوقين ومع ذلك يمكن القول بأن هناك حداً فسيولوجياً لا تتعداه سرعة القراءة . وقد حدد سبائك (١٨٣) الحد الأعلى لهذه السرعة بأنه بين ٨٠٠ ، ٩٠٠ كلمة في الدقيقة وذلك عندما يقوم الشخص بقراءة معظم كلمات الصفحة . أما إذا قرأنا عن سرعات تبلغ ١٢٠٠ ، ١٥٠٠ كلمة أو أكثر في الدقيقة فإن هذه السرعات خاصة بالقراءة الجزئية لا القراءة الكاملة للمادة أو ما يطلق عليه « التصفح » Skimming . وأن أى إدعاء بأن في وسع الشخص أن يقرأ ١٠٠٠٠ كلمة أو ٢٠٠٠٠ كلمة في الدقيقة هو إدعاء غير واقعي . إذ ليس من الممكن رؤية الكلمات بوضوح عند استخدام مثل هذه السرعة .

|||

وكما ذكرنا آنفاً يجب علينا ألا نركز على تحسين سرعة القراءة خلال المرحلة الابتدائية . ذلك أنه حتى الصف الخامس الابتدائي يمكننا أن نتوقع سرعة مناسبة لمعظم التلاميذ إذا كان برنامج تنمية قدرتهم على القراءة جيداً . وعندما يصل التلاميذ إلى المرحلة الإعدادية يكون في وسع عدد منهم أن يستفيد فائدة محققة من البرنامج التدريبي على سرعة القراءة . ومن بين هؤلاء الذين يحققون هذه الفائدة التلاميذ المسمرون في البطء وأولئك الذين اعتادوا بعض العادات القرائية السيئة التي تحول دون القراءة السريعة والذين تمسكوا بهذه العادات السيئة على الرغم من تفهمهم على بعض نواحي الضعف الأساسية الأخرى كالضعف في إدراك الكلمات وقلة محصلهم من الكلمات البصرية وما إلى ذلك . ومن الواجب كذلك تدريب التلاميذ خلال المرحلة الإعدادية وما بعدها على تطويع سرعتهم

تبعاً لطبيعة المادة وصعوبتها . ويمكن القول بوجه بأن التدريب على تنمية سرعة القراءة عند التلميذ يجب أن يبدأ مع بداية الصف السادس الابتدائي ويستمر حتى الجزء الأول من المرحلة الجامعية .

علاج الضعف في القراءة الجهرية :

تكون القراءة الجهرية جزءاً هاماً من أى برنامج للتدريب على القراءة . وهناك علاقة كبيرة بين نمو القدرة على القراءة الجهرية ونمو القدرة على القراءة الصامتة . ولهذا فهناك ما يدعو إلى إيجاد توازن دقيق بين القدرتين . ففى المراحل الأولى من تعليم القراءة ، إذا استخدم المعلم قدراً أكبر مما يجب من القراءة الجهرية للتدريب على القراءة الصامتة كان نتيجة ذلك إلحاق الضرر بنمو كل من القراءة الجهرية والصامتة . ذلك أن الطفل قد يصبح مرتبكاً خجولاً أثناء قراءته الجهرية كما أنه قد يصبح فى قراءته الصامتة منجسون بالكلمات عند قراءتها . ولهذا فليس هناك ما يبرر ما يقوم به بعض المدرسين عندما يطلبون من تلاميذهم أن يقرأوا فى الفصل قراءة جهرية الواحد تلو الآخر . وأفضل من ذلك بكثير أن نطلب من الأطفال أن يقرأوا القطعة قراءة صامتة فى أول الأمر لكي يجددوا الإجابة على سؤال محدد أو لأى هدف آخر يحدده المدرس ثم نطلب من أحد الأطفال بعد ذلك أن يقرأ الجزء الذى فيه إجابة السؤال أو فيه تحقيق للهدف .

إن تنمية القراءة الجهرية أمر له أهميته الكبيرة التى تؤهلها لأن يحتل جزءاً خاصاً به فى البرنامج الدراسى بدلاً من أن يكون مجرد تابع للبرنامج الخاص بالقراءة الصامتة . وعلى المنهج الدراسى أن يهتم بتنمية القراءة الجهرية دون أن يلحق ذلك ضرراً بالقراءة الصامتة . أن الهدف الأمضى للقراءة الجهرية هو تمكين القارئ من قراءة قطعة معينة للأخيرين بصورة فعالة تتسم بالطلاقة وعدم التوتر . ولهذا ففى البداية يجب أن تكون القراءة الجهرية قراءة بعدها الطفل ويستعد لها . ولكن عندما تزداد قدرته فى كل من القراءة

الصامتة والقراءة الجهرية يكتسب مهارة أكبر في القراءة الجهرية دون إعداد . ولهذا يمكن القول بأن هناك قراءة جهرية معدة وأخرى غير معدة . وكلاهما يمكن أن يكونا معبرتين . وتتوقف كمية الإعداد على الظروف المحيطة وعلى مقدار ماحققه القارئ من نصج في قراءته . أن الوالد الذى يقرأ قصة لطفله يقرأها دون إعداد . كما أن اشتراك التلاميذ في قراءة كتاب واحد الواحد منهم تلو الآخر بالطريقة التى طلق عليها « حلقة نيولنجلند للقراءة » هى أيضاً قراءة غير معدة . أما في معظم الحالات الأخرى فإن القراءة الجهرية تكون قراءة معدة . وعلى هذين النوعين من القراءة الجهرية وأعني هما القراءة الجهرية المعدة وغير المعدة أن يكونا من نتائج المنهج القرائى الذى سبق إعداده .

وهناك الكثيرون من البالغين الذين لا يحبون أن يقوموا بالقراءة الجهرية . وربما كان ذلك راجعاً إلى ممارستهم المبكرة غير السعيدة وإخفاقهم في تنمية قدرتهم على القراءة الجهرية . فنذ سنين قليلة كانت العادة السائدة أن يقوم أحد التلاميذ بالقراءة الجهرية دون إعداد بينما ينظر باقى التلاميذ في كتبهم متتبعين قراءته . ولأزال هذا الأسلوب قائماً لسوء الحظ في بعض المدارس . فإذا أصاب الملل أحد التلاميذ الآخرين بسبب بطء زميله الذى يقوم بالقراءة وأخذ يسرع في قراءته الصامتة دون أن يتتبع زميله قام المدرس بمعاقبته على ذلك . بل أن بعض المدرسين كانوا يسرفون في غلصوائهم بحيث يكلفون تلاميذهم بربط السكتب بشرائط مطاطى حتى لا يقلبوا الصفحة قبل أن يقلبها التلميذ الذى يقوم بالقراءة الجهرية . وفي نفس الوقت كان هذا التلميذ الأخير يتعرض في قراءته ويقع في أخطاء يتركها الجميع . فلم يكن بد من أن يذهب تفكير القارئ الجيد إلى آفاق أخرى أو أن يتتبع في ملل قراءة زميله المتعثر مما قد يؤثر على قدرته على القراءة الصامتة . وكانت حصيلة كل هذا قراءة جهرية قلقة غير فعالة وقراءة صامتة بطيئة متعثرة .

وعلى الرغم من أن الظروف قد تغيرت وأنه يجري الآن التنريب على القراءة الجهرية بطريقة أفضل فما زال هناك بعض التلاميذ الذين يتقنون القراءة الصامتة ولكنهم يعانون من تخلف كبير في القراءة الجهرية. إن لدى هؤلاء التلاميذ عائق خاص. فإذا كان ضعفهم في القراءة الجهرية ناجماً عن عائق أساسي كانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التغلب على هذا العائق. أما إذا لم يكن لدى الطفل عائق أساسي من هذا النوع وكان ضعيفاً في القراءة الجهرية فعندئذ يجب أن نشخص سبب ضعفه. إن مثل هذا الطفل قد يكون ممن يعانون من أحد النواحي الآتية :

(أ) قد يكون الفارق بين الكلمات التي يراما والكلمات التي ينطبق بها غير مناسب.

(ب) قد يكون غير قادر على تقسيم الجمل تقسيماً مناسباً أثناء قراءته الجهرية.

(ج) قد تكون سرعته في القراءة الجهرية غير مناسبة.

الفارق غير المناسب بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة :

يرجع ضعف الكثيرين من التلاميذ الذين يجدون صعوبة في القراءة الجهرية إلى أن الفارق بين الكلمة التي يرونها والكلمة التي ينطقون بها فارق غير مناسب. فقد يكونون ممن يركزون إنتباههم بصورة مباشرة على الكلمة التي يقومون بقراءتها أو ممن يحاولون أن يكون الفارق بين الكلمة التي يرونها والكلمة التي ينطقون بها كبيراً بدرجة لا تناسب قدرتهم القرائية. فإذا كان التلميذ من النوع الأول فإن قراءته الجهرية تكون زاحزة بالتوقف والتعثر دون أن يكون فيها تعبير يذكر. وهو لا يقدر على توقع معنى ما يقرأ ولهذا لا يقوى على التعبير عنه. وغالباً ما تكون قراءته على وتيرة واحدة. وإذا صادف كلمة لا يدركها بمجرد النظر فإنه يتوقف لكي يقوم بفحص أجزائها. إن مثل هذا الطفل لو كان ذا مدى بصري أكبر لكان لديه الوقت الكافي ليحدد الكلمات ويدركها قبل أن يقوم بالنطق بها.

أما إذا كان الطفل من النوع الثانى وحاول أثناء قراءته الجهرية أن يسبق بنظره الكلمات التى ينطق بها وكان هذا المدى البصرى كبيراً فن المحتمل أن يكون هذا الطفل من الأطفال الذين يتقنون القراءة الصامتة والذين يحاولون أن ينقلوا عاداتهم التى إعتادوها فى القراءة الصامتة إلى قراءتهم الجهرية وقد ينطلق سريعاً فى قراءته الصامتة بسرعة قد تصل إلى ٣٠٠ أو ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة ولكنه لا يقوى على النطق بالكلمات جهراً بسرعة تزيد على ١٤٠ كلمة فى الدقيقة. إن مثل هذا الطفل قد يسبق بنظره وترى عينه ثمانى أو تسع كلمات مسبقاً قبل أن ينطق بها لسانه. فإذا كان هذا حاله فن المحتمل أن يسقط بعض الكلمات فى قراءته الجهرية أو تكون قراءته الجهرية من السرعة بحيث تخلو من التعبير. وقد ينخفض من صوته وينطق الكلمات بصورة خاطئة ولا يظهر إهتماماً كبيراً بسماعه.

ومن السهل تشخيص مدى الفارق بين الكلمة المنظورة والكلمة والمقروءة. إعط الطفل كتاباً مناسباً فى مستواه لمستوى الطفل فى القراءة الجهرية وبحيث لا تحتوى مادته على كلمات صعبة. وإسمح له بوقت يعد فيه المادة التى سبقوها وبعد ذلك أطلب منه أن يقرأ هذه المادة قراءة جهرية وكن واقفاً إلى يمينه. وأثناء قيام الطفل بالقراءة الجهرية إقرأ معه القطعة قراءة صامتة. وبين فترة وأخرى احجب المادة التى يقرأها بأن تضع على صفحة الكتاب بطاقة بيضاء أبعادها ٣ × ٥ وذلك لكى تكتشف عدد الكلمات التى يمكن للطفل أن ينطق بها دون أن يرى المادة المكتوبة. ويجب أن يتم عمل هذا ثلاث مرات أو أربع قبل أن تسجل الرقم الحقيقى. وعليك أن تغطى بالبطاقة باقى السطر الذى يقوم الطفل بقراءته عندما يكون قد وصل إلى نطق كلمة تقع فى نهاية الثلث الأول من السطر. ومن الواجب كذلك لإجراء هذا الاختبار مع إعطاء الطفل قطعة غير معدة ليقرأها. بهذه الطريقة يتمكن الفاحص من معرفة مدى الفارق بين الكلمة التى يراها الطفل وتلك التى ينطق بها فى كل من القراءة المعدة والقراءة

غير المعدة . أن هذا المدى لا يزيد عن كلمة أو كلمتين للقطع غير المعدة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول أو الثاني الابتدائي . ذلك أنه من المتوقع ألا يكون هذا المدى كبيراً عند قراءتهم الجهرية للقطع غير المعدة . ومن الواجب ألا نلرب التلاميذ على القراءة الجهرية غير المعدة إلا بعد أن تصبح قدرتهم في القراءة كبيرة . أما بالنسبة للمادة التي سبق لهم إعدادها فلن مدى الفارق بين رؤيتهم للكلمة وقراءتها قراءة جهرية يميل إلى الاتساع ولهذا فمن المتوقع أن يكون تعبيرهم عما يقرأونه أكثر فعالية .

ومن الواجب بالنسبة للطفل ذي المدى القصير أن يكون تدريبه في مواقف معدة وألا يسمح لهذا الطفل أن يقوم بقراءة جهرية لقطع لم يسبق له إعدادها . وأنسب القطع التي يمكن إستخدامها لتنمية قدرته على القراءة الجهرية بطلاقة هي قطع الحوار . على أن تكون المادة سهلة لا تحتوي على كلمات صعبة . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على أن يسبق بنظره وأن يلربه على حسن تقطيع الجمل إلى أجزاء مناسبة . وقد يلجأ في بعض الأحيان إلى إستخدام الوسيلة السابق ذكرها لمعرفة مدى الفارق بين الكلمة التي يراها وتلك التي ينطق بها وذلك ليشجع اتانهاذ على زيادة هذا المدى . كما أنه من الواجب أن يكون الهدف من القراءة الجهرية هدفاً حقيقياً كأن يستعد لقراءة فقرة قراءة جهرية لأنه يعرف أنه سيقوم بقراءة هذه الفقرة لآخرين . وعليه أن يتدرب مراراً وتكراراً على قراءة هذه الفقرة إلى أن يصبح مقتنئاً بأن في وسعه أن يقرأها قراءة جهرية .

والطفل الذي يحاول أن يحقق مدى أكبر في حاجة إلى أن نلربه على إستخدام مدى يكون مناسباً لقراءته الجهرية . ومن الواجب أن يعطى في بداية تدريبه فرصة قراءة مادة معدة أمام أشخاص يستمعون له . وإذا كان لدى المدرس مسجل فمن الأفضل أن يقوم بتسجيل قراءة

الطفل الجهرية حتى يعرف الطفل الأسلوب الذى إتبعه فى قراءته الجهرية ويفكر فى الطريقة التى يمكنه بها تحسينها .

ويجب أن يعرف أين يمكنه أن يتوقف فى قراءته من وقت لآخر وأن يشجعه المدرس على أن يكثر من النظر إلى سامعيه أثناء القراءة الجهرية . أما بالنسبة للطفل الذى له مدى أكبر مما يجب فعلينا أن نحاول توجيهه إلى أن يستخدم قدرته الكبيرة فى القراءة الصامتة إستخداماً فعالاً أثناء قراءته الجهرية .

عدم القدرة على التقسيم المناسب للجملة :

أن التلميذ الضعيف فى القراءة الجهرية قد تنقصه القدرة على تقسيم الجملة تقسيماً مناسباً ولهذا تكون قراءته الجهرية إما كلمة كلمة وإما بأن يجمع الكلمات تجميعاً خاطئاً دون أن يضع فى اعتباره الوحدات الفكرية الخاصة بالجملة ، وفى كلتا الحالتين يغفل التلميذ الأهتمام بالمعنى . ومن الممكن معرفة التلميذ الذى يقرأ كلمة كلمة بمجرد سماع قراءته . فهو ينطق بكل كلمة كأنها وحدة قائمة بذاتها .

وطريقته هذه أقرب لطريقة الشخص البالغ عندما يقرأ قائمة مشتروات ولهذا فقد يوجه إنتباهه إلى معنى كل كلمة ولكنه لا يهتم كثيراً بما بين هذه الكلمات من علاقات . أما الطفل الذى يجمع الكلمات بصورة لا تتفق مع الوحدات الفكرية الحقيقية فإن إكتشاف ضعفه هذا لا يتم بمجرد الإستماع له لأول وهلة — إذا قد تبدو قراءته مشتمة بالطلاقة ولكن خالية من المعنى وهو فى ذلك أشبه بمن يحاول أن يقرأ قائمة مشتروات كل أربع كلمات مع بعضها وينتحل تعبيراً لا يتفق مع محتوى المادة المقروءة التى لا رابط بينها .

علاج هذين النوعين واحد . فالقارئ الذى يقرأ كلمة كلمة قد أصبح يعاني من هذا الضعف بسبب إعطائه مادة قرائية بها كلمات جديدة أكثر مما يجب أو بسبب إعطائه مادة بها تكرار آلى للكلمات بصورة لا معنى لها . ولهذا فمن الواجب أن تهتم كتب القراءة الأولى ألا تستخدم فى مادة القراءة الكثير من المفردات الجديدة دفعة واحدة . كما يجب أن يتيح الفرص لأن يستخدم الطفل هذه المفردات مرات عديدة وعلى أن يكون هذا الاستخدام دائماً فى إطار محتوى نى معنى دون تكرار لا داعى له للكلمة فكتب القراءة المبكرة التى تستخدم عبارات مثل «ها،ها،ها،يا أحمد» أو «أنظر أنظر، أنظر» مشتولة عن جعل هذا التلميذ يقرأ كلمة كلمة.

من الواجب أن تكون المادة المستخدمة لعلاج التجميع الخطأىء للكلمات مادة سهلة بالنسبة للطفل وأن تتجنب التكرار السخيف وتحتوى قدراً كبيراً من المحادثة . ومن الأنشطة التى تساعد على التجميع الصحيح للكلمات القراءة التمثيلية والتسجيلات الصوتية وقراءة العرائس أو الذى أو الأشخاص فى الميكروفون وما إلى ذلك من الأنشطة ولا يجب أن يقوم الطفل بقراءة جهرية غير معدة حتى تكون قدرته على تجميع الكلمات بصورة مناسبة قد نمت نمواً كافياً .

السرعة غير المناسبة والتوقيت الخطأىء :

يحاول كثير من الأطفال الضعفاء فى القراءة الصامتة القراءة بسرعة أكبر مما يجب أو أن بهم سوء فى التوقيت فهم قد يبدأون قراءتهم بسرعة معقولة ثم تأخذ سرعته فى الزيادة إلى أن تصل إلى درجة تجعل المستمع لا يفهم إلا أقل القليل مما يقرأونه . إن القارئ الجيد يقرأ قراءة جهرية بسرعة بطيئة نسبياً . وتتمسر سرعته بالمرونة لكى يعبر عن مختلف الأحاسيس بتغيير سرعته فى القراءة وهو يعرف كيف يستخدم الوقفات استخداماً فعالاً بحيث يجذب انتباه سامعيه ويؤكد النقاط الهامة فى المادة المقررة .

ومن أهم وسائل العلاج بالنسبة للقارئ الضعيف في هذا المجال أن
نهتم بتدريبه على السرعة والتوقيت المناسبين . وقد يستفيد الطفل من إسماعه
إلى قراءة جيدة في الراديو أو التلفزيون ومحاولة محاكاتها كما يمكن أن نسجل
قراءة التلميذ ثم نسمعها له . أن ذلك يظهر للطفل أسلوب قراءته ويمكن
المدرس ذا الخبرة من توجيهه . وأفضل مواقف القراءة الجهرية وأكثرها
مناسبة لحاجاته هي تلك التي يساهم فيها الطفل بقراءة ماتم الوصول إليه في
المشروعات الدراسية . كما يمكن أن تطلب من الطفل أن يقوم بدور مذيع
نشرة الأخبار . ذلك لأن الأخبار مكونة في العادة من فقرات قصيرة
تلو حول أحداث لا صلة بينها . ويقوم الطفل بقراءة الفقرة ثم يتوقف
قبل أن ينتقل إلى قراءة الفقرة التالية . وتكون هذه الوقفات قصيرة بحيث
لا تمكنه من زيادة سرعته .

ويجب أن نتجنب إعطاء التلميذ قطعاً طويلة ليقرأها قراءة جهرية وألا
تكلفه بذلك إلا بعد أن يتدرب التدريب الكافي على السرعة والتوقيت
المناسبين .

الطفل المتوتر انفعاليا أثناء القراءة الجهرية :

إن بعض الأطفال الذين مروا بتجارب عديدة غير سارة أثناء قراءتهم
الجهرية يشعرون بالخرج بل قد يشعرون بالخوف في مثل هذه المواقف ومن
السهل معرفة الأطفال الذين يعانون من توتر انفعالي أثناء قراءتهم
الجهرية وذلك بملاحظة ما يحدث من تغير في نبرة أصواتهم . فإذا ازداد
ارتفاع صوت الطفل أثناء قراءته فإن ذلك دليل على إزدیاد توتره . إذا
إزدادت أخطاؤه بصورة ملحوظة فإن معنى ذلك أن عاطفاً إنفعاليا يقف
في سبيله . ولا يواجه القارئ الضعف مواقف أكثر إثارة لانفعاله من
مواقف القراءة الجهرية . ولهذا فعلى المدرس أن يبذل قصارى جهده كي
يخفف من إشغال هذا الطفل . وفي وسعه أن يقوم بعملين أولهما ألا يعطى

الطفل إلا مادة سهلة وألا يطلب منه قراءتها جهرياً إلا بعد أن يكون قد أعدّها إعداداً حسناً للغاية بحيث يقرأها وهو واثق من نفسه واثنيهما أن يكون على مقربة من الطفل مستعداً لأن يلقنه بالكلمة الصحيحة إذا بدأ يتعثّر في القراءة . وقد يخفف من توتر هذا الطفل ويزيد من ثقته في نفسه أن يقوم بقرائته في معزل من المستمعين . كأن يقرأ من وراء ستار كما يفعل الملحن أثناء المسرحية أو كما يحدث أثناء عرض للتراث أو الدمى . وقد يوضع مكبر للصوت في غرفة مجاورة ويطلب من الطفل أن يعلن إعلان ما أو يقرأ نشرة أخبار . أن هذه المواقف تتيح فرصاً مناسبة للطفل كي يقرأ دون شعور بالتوتر أو الارتباك . فلو أعد الطفل المادة التي سيقرأها إعداداً حسناً وكانت هذه المادة سهلة ، أمكن للطفل في مثل هذه المواقف أن يحقق تقدماً ملحوظاً في قراءته . وعلى الطفل أن يتخلى بأسرع ما يمكن عن هذه الأساليب ويتدرب على القراءة أمام مستمعين له . ومن الواجب إتخاذ بعض الاحتياطات عند التعامل مع الطفل المتوتر إنفعالياً . فمن الواجب أن تكون قراءاته الأولى تابعة من رغبته في أن يشارك الآخرين في قراءة قصة ما . وعلى المدرس أن يشجعه على أن يقص معظم الجزء الخاص به وألا يقرأ إلا جزءاً صغيراً منه — فقرة أو فقرتين على الأكثر . ومن الواجب أن يترك المدرس له حرية إختيار الجزء الذي يريد قراءته ويطلب منه أن يعد هذا الجزء إعداداً مسبقاً بل وأن يتحرر على قراءته جهرياً مع المدرس قبل إلقائه أمام زملائه . وعلى المدرس إذا تعثر الطفل في نطق كلمة أثناء القراءة الجهرية . بالفصل أن يلقنه إياها على الفور . وإذا بدأ صوت الطفل يرتفع ويتوتر أثناء قراءته . أو أخذ يقرأ بسرعة غير عادية أو أظهر أى علامة أخرى من علامات التوتر الإنفعالي فعلى المدرس أن يطلب منه أن يخبر التلاميذ بأق القصص دون قراءتها . ومن الممكن أن يزيد المدرس تدريجياً من طول الفقرات التي يطلب منه قراءتها ولا يجب أن يطلب منه

قراءة مادة غير معدة إلا بعد أن يكون قد تدرب بالقدر الكافي وأصبح واثقاً من نفسه أثناء قراءته أمام أقرانه . وفي كل حالات القراءة الجهرية يجب أن تكون المادة سهلة خالية من الكلمات التي قد يجد الطفل صعوبة في قراءتها .

على المدرس أن يستغل رغبة الطفل في رفع مستواه بنفسه :

بين حالات الضعف الأربع التي سبقت الإشارة إليها عوامل مشتركة . فبمجرد أن يلزم الأطفال ناحية الضعف لديهم وتصبح عندهم الرغبة في أن يتغلبوا عليها يجب أن يعطى المدرس كلا منهم قائمة فيها أسئلة تعينه على أن يعرف بنفسه ما حققه من تقدم في القراءة الجهرية في مجال الضعف عنده . فقد يطلب من أحد الأطفال أن يراقب ما أحرزه من تقدم في مجال السرعة ومن آخر ما أحرزه من تقدم في مجال تجزئة الجملة مقاطع ومن ثالث ما أحرزه من تقدم في دقة النطق - وهكذا . وقد يطلب من الأطفال في ظل ظروف مناسبة أن يصلحوا أحكامهم على قراءة بعضهم البعض . وأن يذكروا النواحي التي أعجبهم في قراءة زميلهم ومدى تقدمه في النقطة التي يركز عليها ويقترحوا عليه ما يمكن أن يعمله ليحقق مزيداً من التقدم . ومن الممكن أن تكون لقائمة التساؤلات التالية فائدة في هذا المجال وهي قائمة أخذناها بتصرف من كتاب بوند وواجر (٢٦) :

١ - هل اختار مادة مشوقة لمستمعيه ؟

٢ - هل كان مستعداً إستمعاداً كافياً ؟

٣ - هل كان صوته في قراءته الجهرية عالياً بصورة كافية بحيث يسمعه الآخرون ؟

٤ - هل كان يقرأ كما لو كان يقص قصته ؟

٥ - هل كان يقرأ بسرعة مقبولة ؟

٦ - هل عبر عن المعنى تعبيراً جيداً ؟

٧ - هل كان طبيعياً غير متوتر أثناء إقراءته ؟ وهل كانت طريقة وقوفه أثناء القراءة مناسبة ؟

٨ - هل استخدم علامات الترقيم لتساعده في قراءته ؟

٩ - هل جعلنا نشعر بأنه يريد أن يقرأ لنا قصته ؟

إن التدريب الجيد على القراءة الجهرية يؤدي إلى أن يصبح الشخص معبراً في قراءته ويؤدي كذلك إلى تحسين قدرته على التعبير الشفهي وقدرته على القراءة الصامتة . فالطفل الذي اعتاد أن يقبل على القراءة الجهرية بشوق وإستمتاع سوف يستخدم في حديثه بعض التعبيرات التي أعجبت به خلال القراءة . وسوف تزداد ثقته بنفسه أثناء وجوده مع جماعة . كنا سيحس بأهمية الإستعداد المناسب . أما بالنسبة لقراءته الصامتة فإن تحسينها راجع إلى أنه أثناء إعداد المادة للقراءة الجهرية وأنه سوف يركز لإهتمامه على المعنى والشخصيات والأعمال التي سيغير عنها في قراءته أمام الآخرين . كما أن إهتمامه بالوحدات الفكرية خلال قراءته الجهرية سرف يفيده في تجميع الكلمات أثناء قراءته الصامتة . إن ما حدث من تقدم في مجال القراءة الجهرية في السنين الأخيرة أفضل بكثير مما كان يحدث في الماضي عندما كان المدرس يطلب من تلاميذه الواحد تلو الآخر قراءة مادة غير معدة . إن هذا الأسلوب الذي كان يتبع فيما مضى هو المشغول عن عجز الكثيرين من البالغين في وقتنا الحاضر عن القيام بقراءة جهرية مناسبة .

دراسة حالة تلميذ بالمرحلة الثانوية يعاني من عائق أساسي في القدرة على الفهم ومن بطء شديد في القراءة :

أرسل « ألبرت » إلى العيادة التربوية النفسية لعلاج قدرته على القراءة خلال برنامج صيفي تدريبي مدته عشرة أسابيع وكان « ألبرت » تلميذاً

بالصف التاسع (أى الثالث الإعدادى) فى مدرسة بإحدى الولايات البعيدة . وجاء ليقضى الصيف مع جديه وليحضر هذه الدورة العلاجية . كما أنه سجل إسمه كذلك فى فصل من فصول التدريب الصيفى على القراءة بالمدرسة الثانوية التابعة للجامعة . وكان خلال المرحلة الابتدائية والإعدادية قد تلقى تعليمه فى إحدى مدارس ولاية من الولايات الخبلية .

تاريخه المدرسى : كان عمر ألبرت عند التحاقه بالعبادة ١٥ سنة وستة أشهر . واتضح من سجله المدرسى أنه قد أعاد السنة الثانية بسبب مرض ألم به فى نهاية السنة الدراسية وحال دون انتظامه فى الدراسة لمدة شهرين . وكانت نتائج دراسة حالته حتى ذلك الوقت تبدو جيدة باستثناء ملاحظة خاصة بقراءته الجهرية تفيد أنه يجد صعوبة فيها . أما الملاحظات الخاصة بباقي تحصيله خلال المرحلة الابتدائية فتفيد بأن تقدمه فى المواد الاجتماعية والقراءة كان أقل من المتوسط . ولكنه لم يكن يعتبر تلميذاً معوقاً فى دراسته . لأن درجاته فى الرياضيات والعلوم كانت حسنة . وقد عرف عنه أنه ذكى ومتعاون وإن كان مدرسه يرون أنه خجول ومزؤ أو منطو بعض الشيء . وقد بذل مدرسه جهداً خاصاً ليغروه على الاشتراك فى الأنشطة الصيفية . واستمر خلال المرحلة الإعدادية فى تفوقه فى الرياضيات ولكن مستواه فى العلوم انخفض بعض الشيء . أما فى المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية فقد نجح بالكاد .

واتضح عند مقابلة معه أنه كان خلال السنة الماضية قد تدرّب فى أحد مراكز التدريب على القراءة وكان الهدف من ذلك زيادة سرعته فى القراءة . وقال عن ذلك إنه لم يحقق تحسناً كبيراً وإنه مهما حاول فلم يكن قادراً على القراءة بسرعة تمكنه من أن يكمل ما كان يعطى له من تعيينات فى القراءة . وقال أيضاً إنه كان يأخذ الكتب معه إلى المنزل ويقرأ الكتب المدرسية بحناية فائقة . ولكن لم يكن يجد الوقت الكافى ليقوم بالقراءات الإضافية التى كان يطلبها منه مدرسا اللغة

الإنجليزية والمواد الاجتماعية. وكان يجد سهولة في القيام بواجبات الرياضة والعلوم . وقال كذلك أثناء هذه المقابلة إنه لم يكن يحب أن يشترك في المناقشات داخل الفصل مما جعل أخصائى القراءة العلاجية يستنتج أنه يحيل إلى الإنعزال داخل المدرسة .

حالته البدنية : كان البرت يتمتع بحالة بدنية ممتازة ولم يكن يعاني من أى ضعف فى الحواس وكان يحب أن يذهب فى رحلات بالمناطق الجبلية وأن يلتحق على الجليد وهى رياضة كان غالباً ما يمارسها مع والده . ويبدو أن شعوره بالحنين كان مقصوراً على الفصل . لأنه كان يشارك غيره من الأطفال والبالغين فى رياضات السباحة والتنس وانزحلق على الجليد . وشعر أخصائى القراءة العلاجية بأنه كان من الممتازين فى تلك الألعاب الرياضية .

قدراته الذهنية : كان البرت ذكياً . فبقياس ذكائه باستخدام مقياس وكسلر للذكاء للبالغين أتضح أن نسبة ذكائه اللغوى كانت ١١٤ ونسبة ذكائه العملى ١٢٦ ونسبة ذكائه العام ١٢٠ . إن نسبة ذكائه هذه تجعل قدرته على القراءة فى مستوى السنة الأولى بالتعليم الجامعى (١٠×١٢٠) (١ +) أى أن الصف القرائى الذى يتوقع بالنسبة له هو الصف الثالث عشر . وشعر الممتحن بأن نسبة ذكائه اللغوى قد تأثرت بسبب ضعفه فى القراءة وأن نسبة ذكائه الحقيقية كانت أعلى من ١٢٠ .

وقد أعطى البرت لإختبار فى القراءة - The New Developmental Reading Test الصيغة (أ) ذات الزمن المحدد وظهر من نتيجة الإمتحان أن مستواه فى القراءة على النحو الآتى :

— مفردات القراءة الأساسية : ١٠٦ سنة قرائية .

— القراءة للحصول على معاو مات = ٤٠ سنة قرائية .

- القراءة لإدراك العلاقات = ٥١ سنة قرائية .
- القراءة للتفسير = ٤١ سنة قرائية .
- القراءة للتذوق = ٣٩ سنة قرائية .
- القراءة لفهم المعنى الحرفي أو المباشر = ٤٠ سنة قرائية .
- القراءة لفهم العام = ٤٤ سنة قرائية .

إن هذه النتائج تظهر أن الصعوبة الأساسية التي يواجهها لم تكن ضعفه في التعرف على الكلمات . فالحقيقة أن درجته في مفردات القراءة الأساسية هي ١٠٦ كانت أكبر نسبياً بكثير من مستواه العام وهو ٤٤ ، ولأن درجاته في كافة مجالات الفهم كانت منخفضة استنتج الاختصاصي في القراءة العلاجية أنه يعاني من ضعف أساسي في الفهم أو في سرعة القراءة . وعند إجراء مزيد من الدراسة لإجابة التلميذ على اختبار القراءة اتضح أن « لألبرت » نسبة دقة كبيرة . فقد كانت هذه النسبة ١٠٠٪ في حالة القراءة من أجل المعلومات (للمستوى القرائي ٤٤) والقراءة من أجل إدراك العلاقات (للمستوى القرائي ٥١) . ولكن دقته في القراءة من أجل التفسير كانت ٦٠٪ فقط (للمستوى القرائي ٤١) ودقته في القراءة من أجل التذوق كانت ٨٠٪ (للمستوى القرائي ٣٩) . ويبدو أنه كان يجد قدراً من الصعوبة بالنسبة لأنواع القراءة الإبداعية أكبر مما يجده عند القراءة لإدراك المعنى الحرفي . وربما كان هذا شيئاً متوقعاً إذ أن إتقانه لما دق الرياضيات والعلوم كان أكبر نسبياً من غير ذلك .

وتفصيلاً لما جاء في نشرة التعليقات الخاتمة باختبار القراءة الذي طبق عليه قمنا بإعطاء « ألبرت » الصيغة (ب) من الاختبار وهي لا تعطى زمناً محدداً عند الإجابة بل تترك الزمن مفتوحاً . وكانت إجابته في هذا الاختبار أفضل قليلاً من إجابته السابقة ولكن لم يكن هذا التحسن

كافيا لجعل الممتحن يقول أن بطئه في القراءة هو الضعف الوحيد الذى يعانى منه أو أنه هو الضعف الأساسى . لقد كانت درجاته فى الصيغة (ب) ذات الوقت غير المحلود كما يلى :

— مفردات القراءة الأساسية = ١٠٩

— القراءة للحصول على معلومات = ٥٠

— القراءة لإدراك العلاقات = ٥٦

— القراءة للتفسير = ٥٥

— القراءة للتذوق = ٤٤

— القراءة لفهم المعنى الخفى = ٤٢

— القراءة للفهم العام = ٤٧

ويظهر من هذه الدرجات أن « البرت » كان يعانى من ضعف معين فى القراءة يؤثر على كل من السرعة والفهم . وشعر الممتحن بأن التباين فى الدرجات التى حصل عليها البرت فى مختلف أنواع القراءة يمكن شرحه فى ضوء لإرتياعه الكبير عند قراءته لمادة علمية ورياضية وميله إلى تجنب قراءة الأدب والمواد الاجتماعية .

وقام الأخصائى بعد ذلك بتقييم قراءته الجهرية والصامتة مستخدماً الأساليب العادية (أنظر الفصل السابع) واتضح أنه يقرأ قراءة صامتة وجهرية بنفس السرعة تقريباً ، وتصل إلى حوالى تسعين كلمة فى الدقيقة . كما إتضح أن فى وسعه أن يقرأ مادة فى مستوى الصف الدارمى السابع قراءة جهرية دون أخطاء كثيرة فى نطق الكلمات . ولكن عندما كان يطلب منه إجابة أسئلة تدور حول محتوى ماقرأ كانت تعوزه الدقة حتى بالنسبة لمادة فى مستوى الصف الرابع الإبتدائى وكان يطلب من

المتحن أن يسمح له بإعادة القراءة ليجد الإجابة . وعندما كان يعيد القراءة كانت إجابته مقبولة . واتفق كذلك أنه كان يقرأ المادة كلمة كلمة ولم يكن يقرأ في وحدات فكرية . وكان إدراكه لتنظيم الجملة ضعيفاً كما كان مدى الفارق بين رؤيته للكلمة والنطق بها كلمة واحدة أو كلمتين .

وعند فحص قراءته الصامتة إتضح أن وقفاته كثيرة على طول السطر وأن حركات عينه العكسية في القراءة كثيرة . ويدل هذا على أنه كان يستخدم في قراءته الصامتة نفس الأسلوب الذي كان يستخدمه في قراءته الجهرية . وهي القراءة كلمة كلمة . ولاحظ المتحن كذلك أنه خلال قراءته الصامتة كان في الحقيقة يقرأ قراءة جهرية لنفسه . وظهر ذلك في حركات شفثيه وغير ذلك من علامات الهمس . فقد كان في قراءته الصامتة يقرأ كلمة كلمة ويهمس بما يقرأ ثم يعود فيقرأ ما قرأه مرة أخرى ليفهم معنى ما قرأ . ويعني هذا أنه كان يستخدم أسلوب القراءة الخاص بالمصنف الثاني الابتدائي . وهكذا لم يكن ممن المتوقع بالنسبة له وهو يستخدم هذا الأسلوب أن يفهم شيئاً أكثر من المعنى الخرفي لما يقرأ . وعند اختبار مدى رؤيته للعبارة باستخدام آلة العرض السريع (التاكستوسكوب) إتضح أنه كان قاصراً على كلمتين وغالباً ما كان إدراكه للكلمة الثانية خاطئاً .

واتضح من الإجابة على الأسئلة التشخيصية التي تحدثنا عنها في الفصل السادس ما يلي :

١ - هل يعتبر ألبرت قارئاً معاقاً ؟ لقد أظهرت نتائج التشخيص أنه كان قارئاً معاقاً دون شك . فقد كان يعاني من ضعف معوق له . ومن الواجب التغلب على هذا العائق قبل أن يتمكن من التقدم في القراءة ومن النجاح

في مواد المدرسية بصورة تتفق مع قدرته الذهنية . وكان ميله إلى الإنطواء داخل الفصل علامة من علامات ضعفه لامبرها . بل أن هذا العمل يجعلانا نعتقد أنه كان مدركا لعدم قدرته على القراءة بصورة مناسبة .

٢ - ما طبيعة التدريب الذي يحتاج إليه ألبرت ؟ كان البرنامج التدريبي الذي وضع له يحتوي على ما يلي :

(أ) التدريب على الإدراك السريع لمقاطع الكلمات ويتضمن ذلك التدريب على بطاقات العرض السريع كما ناقشناها في الفصل الثالث عشر .
(ب) التدريب على القراءة الجهرية المعدة مع الإهتمام بالتجزئة المنامية للجمل والتعبير الشفهي عن معاني الجمل وذلك لتحسين قدرته على القراءة في وحدات فكرية .

(ج) إتخاذ إجراءات مناسبة للتغلب على ظاهرة الهمس التي كانت تلازمه في كافة أنشطته القرائية الأخرى .

(د) إستخدام مؤشرات السياق وغيرها من مؤشرات المعنى كوسيلة معينة لفهم (أنظر الفصل ١٣) .

(هـ) إتاحة مزيد من الفرص له كي يمارس خلال فترة تدريبه القراءة من أجل التفسير ومن أجل التلوي (أنظر الفصل ١٤) .

٣ - من الذي يقدر على علاج ألبرت بفعالية أكبر ؟ تقرر على أساس الفحص أن أفضل إجراء بالنسبة لألبرت خلال فترة الصيف هو أن يعهد به إلى معلم علاجي واحد بالإضافة إلى انضمامه لأحد فصول التقوية في القراءة .

٤ - كيف يمكن تحقيق العلاج بأكبر قدر من الكفاءة ؟ في بداية الأمر إختار أخصائي العلاج مادة قرائية في مستوى الصف السابع ويطلق عليها لأمم

Seventh Grade Class Mate Edition of the Development of Reading Series.

واختار بعض التمرينات من الكتاب المصاحب الذى يدرّب التلميذ على تنمية مهاراته القرائية . إن كتاب القراءة هذا الذى يتولى على مادة مبسطة من كتاب القراءة الأساسى للصف السابع يبلغ فى مدى صعوبته مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائى . ولكن مستوى تشويقه والموضوعات التى يتناولها تناسب تلميذ الصف السابع . (الأول الإعدادى) وبالإضافة إلى ذلك شجعه المدرّب على أن يقرأ مادة إضافية مناسبة مثل تلك التى ناقشناها فى الصف الثامن . كما أعطاه فرصاً كثيرة ليقوم بقراءة جهرية معدة مع التركيز على التجزئة المناسبة للجملة والتعبير الشفهي عن معانى الجملة . وذلك كى يحسن من قراءته الجهرية وينمى عنده مهارة تجزئة الجملة إلى مقاطع مناسبة . وقد فضل المدرّب إتباع هذا الأسلوب على الرغم من أن « ألبرت » كان يميل دائماً إلى الهمس فى قراءته الصامتة . وكانت حجة المدرسة فى ذلك أن عدم القدرة على القراءة فى وحدات فكرية وعدم القدرة على فهم معانى الجملة بأكملها يحّد من نمو القدرة على القراءة بدرجة أكبر من تأثير الهمس . . . وقد وضع المدرّب تمرينات له تساعده على تحديد الوحدات الفكرية داخل الجملة بالطريقة التى وصفناها فى الفصل الثالث عشر . واستخدم تمارين العرض السريع للبطاقات لتدريبه على التعرف السريع على المقاطع . وقام المدرّب بإبلاغ المعلمة الخاصة بفصل التقوية فى القراءة بنتائج الفحص . وقامت هذه المعلمة بتطويع أسلوبها ليشمئشى مع حاجات « ألبرت » وذلك لتحقيق نفس الأهداف العلاجية التى يحتاج إلى تحقيقها .

وكانت مساعدة المعلمة فى تنفيذ البرنامج العلاجى فعالة بصورة خاصة فى تدريبه على القراءة من أجل التفسير والتلوق وتشجيعه على عدم

الإنطواء أثناء عمله في جماعة .

وكان يأخذ معه إلى المنزل بعض الكتب السهلة ليقوم بقراءتها على إنفراد . وطلب المدرس منه أن يقرأ هذه الكتب بأسرع ما يمكنه قراءتها . وأن تكون قراءته لها ثلاث فترات كل فترة مدتها خمس عشرة دقيقة مقاسة بمقياس الوقت الموجود في المدفأة الكهربائية . وبعد كل فترة من هذه الفترات يسجل عدد الصفحات التي قرأها كأن يكتب مثلاً من أعلى صفحة ٢١ إلى وسط صفحة ٢٩ كما طلب المدرس منه أن يكتب الأفكار الرئيسية التي قرأها في هذه الفترة بحيث لا يزيد ذلك عن ثلاث جمل . وكان عليه أن يحضر في كل يوم نتيجة قراءته المستقلة هذه للمدرّب ويناقشها معه مستخدماً الجمل التي كتبها عن كل يوم فترة قراءة . واحتفظ كذلك برسم بياني يسجل فيه كل يوم سرعته في القراءة . وبطبيعة الحال كان ألبرت حراً كذلك في قراءة هذه الكتب قراءة حرة غير محددة بزم من أجل التسلية . وقد شجعه المدرّب على ذلك كما طاب منه أن يقوم خلال قراءته بالمنزل أو بالمدرسة بالكف عن الهمس . وقد دعم هذا التدريس المنزلي إستخدام بطاقات العرض السريع التي ساعدت كذلك على التغلب على عادة الهمس .

٥- هل يعاني الطفل من أى عوق يجب أن يوضع في الإعتبار؟
لم يكن ألبرت يعاني من أى عائق جسمي أو بدني قد يزيد مشكلته القرائية تعقيداً . وقد وضع المدرّب في إعتباره عند وضع الخطة العلاجية ميّله إلى الإنطواء داخل الفصل وعدم ثقته بنفسه وهما - حسب رأى المدرّب من النتائج المباشرة لإخفاقه في القراءة . وكان مما ساعد على إستعادة ثقة ألبرت بنفسه أن المدرّب قد تقبله مع مشاكله في القراءة بصبر رحب . وقد أدركت مدرسة الفصل العلائقي ميّله إلى

الانطواء فأعطته في بداية الأمر قصة ليقصها على زملائه تلور حوادثها حول توزيع البريد بطريقة الترحاق وبهذه الطريقة سرعان ما انسجم مع زملائه في الدراسة .

٦ - هل هناك أى ظروف بيئية قد تقف في سبيل تقدمه في القراءة ؟
لقد كانت البيئة التي يعيش فيها ألبرت في ذلك الصيف مثالية . فقد كان جدّاه متعاونين ومثقفين . وكانا يكفلان له كل ما يجعل عطلة الصيف ممتعة بما في ذلك إتاحة الفرص له للسياحة ولعب التنس مع زملائه في الدراسة . كما خصصا له مكاناً مناسباً يقوم فيه بقراءته الحرة وكانا يهتمان إهتماماً صحيحاً بما يقرأ .

نتيجة العلاج : أعطى ألبرت التلريب العلاجي الذي أشرنا إليه كما التحق بفصل التقوية لمدة عشرة أسابيع . وكانت النتائج ممتازة . ليس من شك في أن ألبرت كان تلميذاً ذكياً لا يعاني من أى معوق بدني وكانت ظروفه المحيطة مثالية ولهذا كانت مشاكله من النوع الذي غالباً ما يمكن التغلب عليها بسرعة . ولهذا كانت النتيجة مشجعة للغاية ففي نهاية فترة الأسابيع العشرة أعطيت له مرة ثانية الصيغة « أ » من نفس اختبار القراءة السابق . وكانت نتائجه هذه المرة على النحو الآتي :

- مقررات القراءة الأساسية = ١٠ر٨

- القراءة للحصول على معلومات = ٩ر٤

- القراءة لإدراك العلاقات = ٩ر٦

- القراءة للتفسير = ٩ر٨

- القراءة للتروق = ١٠ر٠

-- القراءة لفهم المعنى الخرفى = ١٠٤

-- القراءة لفهم المعنى الضمى أو الإبداعى = ١٠١

-- القراءة لفهم العام = ١٠٤

كما أن ألبرت قد تغلب على عاداته المعوقة التى كانت تجعله يقرأ كلمة كلمة وعلى عادة الهمس فى القراءة الصامتة . وأصبح فى وسعه الآن - بإستخدام مهارته فى التعرف على الكلمات وتحصيلته الكبيرة من المقررات البصرية مضافاً إلى ذلك قدرته اللغوية الكبيرة - أن يصل فى مستوى قراءته إلى مستوى أفضل قليلاً من تلميذ فى بداية الصف العاشر . ومع ذلك كانت أمامه فرصة لتحقيق مزيد من التقدم . وقد تمكن كذلك من التغلب على الشعور بالتوتر أثناء القراءة الجهرية وهو الشعور الذى كان يلزمه من قبل وأثر تأثيراً سيئاً على أدائه . وليس من شك فى أن هذه الثقة التى إستعادها قد ساهمت فى تحسين قراءته التى تم قياسها . وقد نما شغفه بالقراءة وقدرته على التركيز على ما يقرأ بدرجة كبيرة حتى أنه حدث ذات مرة أنه فى أثناء قراءته كتاباً وهو راكب السيارة العامة فى طريقه إلى المدرسة نسى من فرط تركيزه فيما يقرأ المحلة التى كان عليه أن يغادر السيارة فيها وسارت به السيارة شوطاً طويلاً إلى وسط المدينة قبل أن يرجع إلى نفسه ويكتشف أنه لم ينزل فى المحطة المناسبة .

وقد أظهر اختبار ألبرت بالأساليب العادية أن سرعته فى القراءة المناسبة لمستوى المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف مختلفة قد بلغت بين ٣٠٠ ، ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة بقدر كبير من الدقة . وشعر المدرب فى نهاية فترة تدريبه أن قدرته على القراءة لن تتف بعد ذلك فى سبيل تقدمه البراسى أبداً . وقد بلغ إمتنان ألبرت بهذه النتيجة السارة حفاً كبيراً حتى أنه ظل يتبادل بطاقات التهئة بعيد الميلاد مع مدرسه العلاجى لمدة أربع

سنين وهو الآن بالكلية ويقول إنه يتمتع بعمله إبالكلية وأن إهتمامه الأساسى مازال بالرياضيات والعلوم ولكنه يجب أن يقرأ من أجل المتعة أيضاً .

الملخص :

إن السرعة الجيدة للقراءة هى تلك السرعة التى يمكن بها إفهم المادة المقسروءة طبقاً للهدف الذى تقرأ من أجله . والقارئ الكفء هو الذى تكون له سرعة قراءة تناسب مع الموقف القرائى ومع مادة القراءة ، والهدف هو أن يفهم الشخص المادة المقسروءة بأسرع مايمكن . ومن التفاصيل التى نوقشت لتحقيق هذا الهدف :

(أ) سرعة الفهم التى تحول دون التلكوء والتعثر .

(ب) السرعة التى تناسب المادة المقروءة .

(ج) السرعة التى تناسب الهدف .

(د) المرونة فى تطويع السرعة لتناسب المادة المقروءة والهدف من القراءة .

(هـ) العلاقة بين السرعة والفهم .

(و) دور حركات العين فى السرعات المختلفة .

(ز) قياس سرعة القراءة .

ومن الوسائل العامة المستعملة لتحديد الضعف فى سرعة القراءة الإختبارات الموضوعية والإختبارات العادية . وعلى كل نوع من هذه الأنواع أن يساعد النوع الآخر فى عملية التشخيص .

ولكى يتحقق تشخيص كامل لأسباب البطء في القراءة يجب أن تقوم بتحليل مختلف العوائق التي يمكن أن يكون لها أثر على سرعة القراءة مثل مهارات الفهم الأساسية للكلمات وقدرات الفهم الأساسية : وهي جميعاً تحول دون القراءة السريعة إذا لم يكن التلميذ قد حصل عليها . إنه من الواجب أن تعالج نواحي الضعف في هذه المجالات قبل أن يتلرب الطفل على زيادة سرعته في القراءة .

وتتضمن المشاكل الخاصة بالسرعة مايلي : القارئء المعرف في تحليل الكلمات ، القارئء الذي يقرأ كلمة كلمة والقارئء ذا العادات الخاطئة والقارئء ذا حركات العين الخاطئة والقارئء ذا الهمس الكثير والقارئء غير المرن .

ومن الواجب أن يتضمن البرنامج العلاجي لسرعة القراءة مايلي :

(أ) استخدام المادة القرائية المناسبة .

(ب) إيجاد الحافز المناسب .

(ج) استخدام الأساليب الفنية لزيادة السرعة .

وهناك أسلوبان فنيان لزيادة سرعة القراءة . الأسلوب الأول هو القراءة مع تحديد الوقت وقياسه باستخدام مادة قرائية ملائمة وحافز مناسب . والأسلوب الثاني هو استخدام الآلات المختلفة لزيادة السرعة . وقد لوحظ أنه من الممكن تحقيق نفس التقدم باستخدام الأسلوب الأول الأكثر تنظيماً وأقل تعقيداً وتكلفة وأن النتيجة مساوية لنتيجة استخدام الآلات :

ومن الواجب أن يكون من الأجزاء الأساسية لأي برنامج قرائي يستهدف تنمية السرعة في القراءة أن يتلرب القارئء على المرونة في (٤٣ - الضعف في القراءة)

تطويع السرعة لتناسب مع المادة المقروءة والهدف من
القراءة .

ويحتاج الأشخاص الذين يعانون من الضعف في القراءة الجهرية
إلى أن يعطوا مادة سهلة نسبياً وأن يمنحوا الوقت الكافي لإعدادها .
والمشاكل الرئيسية بالنسبة للقراءة الجهرية هي عدم وجود فارق كاف
بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة وعدم التجزئة المناسبة للجملة
والسرعة غير المناسبة والتوقيت غير المناسب والتوتر الإنفعالي .

الفصل السادس عشر

تشجيع النمو المستمر في القراءة

الفصل السادس عشر

تشجيع النمو المستمر في القراءة

عندما يتغلب الطفل على العائق القرائي بدرجة تسمح له بالتوقف عن مملوسة التدريب العلاجي المركز يجب أن يرجع إلى جو الدراسة العادية بالفصل حيث يحظى بمزيد من الاعتماد على النفس في قراءته . وعلى مدرس الفصل أن يساعده بعناية إذ أنه مازال في حاجة إلى المساعدة والتشجيع اللذين يكفلان له الإستمرار في تحقيق مزيد من التقدم كما أنه في حاجة إلى فرص تمكنه من أن ينمي بالتدرج قدرته على القراءة المستقلة .

وإذا أريد لنتائج التدريب العلاجي أن تستمر وإذا أريد للطفل أن يواصل نموه في القراءة داخل الفصل فينبغي العمل على تحقيق ما يأتي :

- (أ) تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة ..
- (ب) تدعيم إستقلال الطفل في استخدام قدرته على القراءة .
- (ج) استمرار تقديم الطفل في القراءة بعد فترة العلاج .

وسوف نناقش في هذا الفصل هذه الأساسيات الثلاث :

(أ) تنمية الميل إلى القراءة بصفة مستمرة :

يهتم المدرس المعالج من خلال تنفيذ برنامجيه العلاجي الذي ناقشناه، في هذا الكتاب بتنمية قدرة الطفل المعاق على القراءة المستقلة . فمن الأمور الأساسية أن ينمو إهتمام الطفل بالقراءة ذاتها وتزداد رغبته في إستخدامها كوسيلة لإكتساب المعلومات وقضاء وقت ممتع . ذلك أنه

إذا أريد للتدريب العلاجي أن يكون له أثر مستمر في مجال التعلم فعلياً أن نغرس في نفس الطفل تقديراً للقراءة وإقتناعاً بقيمتها .

ومن المهم لكي نغرس في نفس الطفل هذا التقدير المستمر للقراءة والإستخدام الدائم لها أن نمدّه بمختارات ومواد قرائية تستهويه . وليس هناك أبغ من الحوافز أثراً على استمرار النمو في القراءة — وينطبق هذا على القراءة في عبادة القراءة أو الفصل الدراسي سواء بسواء . وهناك أدلة كثيرة مستمدة من عيادات القراءة ومن الفصول الدراسية تفيد بأن الأطفال يحققون تقدماً أكبر في قراءتهم عندما يقرأون مادة تمتعهم بدرجة كبيرة . ويقول لاريك Larrick (١٢٩) إن عنصر الإمتاع والتشويق يجعل للمدرس يكسب نصف المعركة . وليس في هذا القول أية مبالغة .

إن الإهتمام ينتج الحافز ويوجد الرغبة في العمل ، بما في ذلك الرغبة في التعلم . وينطبق هذا على تعلم القراءة . فالطفل المهتم بالقراءة هو الذي يكون لديه الحافز لها . وهو الذي تكون القراءة إحدى عاداته . لهذا فإن عدداً كبيراً ممن يعتبرون حجة في مجال القراءة يؤكّدون ذلك التفاعل القائم بين مجالات إهتمام الطفل ونشاطه القرائي وتقدمه في القراءة .

وقد أجريت بحوث كثيرة على ميول التلاميذ والمواد التي يفضلونها في القراءة . وسنعرض هنا بعض نتائج هذه البحوث .

لقد قام ستانشفيلد Stanchfield (١٩٢) بتقسيم ١٥٣ طفلاً في الصف الرابع والسادس والثامن إلى ثلاثة أقسام حسب قدرتهم على القراءة بحيث كان أحد الأقسام ممتازاً والثاني متوسطاً والثالث ضعيفاً في القراءة . وكان متوسط ذكاء هؤلاء الأطفال جميعاً يتراوح ٩٠ ، ١٢٠ . ولاتضح وجود تشابه كبير في ميول تلاميذ هذه الصفوف بل وفي ميول المجموعات الثلاث كذلك . وكانت الاختبارات الثلاثة الأولى التي يفضلها الأولاد هي : الحياة خارج المنزل ، والإكتشافات والرحلات ، والرياضة والألعاب الرياضية .

وجاء في المرتبة التالية القصص العلمية والمغامرات البحرية والقصص الخيالية . ثم جاءت بعد ذلك القصص التاريخية والفكاهة ومغامرات الأولاد في حياتهم اليومية ثم الفضاء . وكانت أقل الموضوعات جذباً لإهتمام الأولاد هى النباتات والموسيقى والمسرحيات والفن والحياة العائلية والمنزلية والشعر . ويمكن القول بوجه عام بأن ميول الأولاد إتجهت نحو التجارب غير العادية والإثارة والتربح والحيوية والعمل . ولم تنتج نحو الغضب والكراهية والقسوة والحرب والوحشية والتجارب المألوفة .

وقد قام « جنجبلوت » و « كولمان » Jungblut and Coleman (١١٨) بتجربة إستخدامها فيها ١٠٢ قطعة نثرية تتكون كل منها من حوالى ٤٠٠ كلمة . وأرادا أن يحددا مدى إستبواها لتلاميذ الصف السادس والسابع والثامن والتاسع في ١٤٦ فصلاً دراسياً . وكانت القطع المختارة مكتوبة بحيث تناسب في صعوبتها مختلف المستويات من مستوى ٣٠٠ إلى ٧٠٠ حتى يتمكن القراء المعاقون من قراءتها كذلك . وكانت القطع المختارة تدور موضوعاتها حول سير الأشخاص والتاريخ والمقطعات المتنوعة والقصص والعلوم والمهن . وإستنتج الباحثان أن ٢٤ موضوعاً من الموضوعات الثلاثين هى التى إستبوت الأطفال المعاقين في القراءة بالمدارس الإعدادية .

وقد تناول فوغان Vaughan (٢١٥) بالبحث موضوع إختلاف الميول القرائية بإختلاف الجنس مستخدماً إستبياناً طبقه على ١٣٤ تلميذاً وتلميذة في الصف الدراسى الثامن . واتضح له أن الأولاد بوجه عام يفضلون قراءة موضوعات عن الأحداث الغامضة والعلوم والمخترعات والتاريخ وقصص الحياة . أما البنات فكان يفضان القصص التى لها صلة بالبيت والمدرسة والقصص الطويلة والأحداث الغامضة وأختار ثلث الأولاد والبنات القصص الهزلية الكاريكاتورية . بينما كان الأولاد المتخلفون يضمونها في المرتبة الأولى . أما الأطفال الأذكىاء فكانوا يفضلون القصص العلمية .

وظهر من هذا البحث أن اختلاف الجنس له أثر أكبر من أثر اختلاف القدرة العقلية في تحديد الميول القرائية للتلاميذ الذين تعدوا المرحلة الابتدائية .

وقد قام نورفل Norvell بدراسة ميول ٢٤٠٠٠ تلميذة في المراحل الدراسية بين الثالثة والسادسة . وإتضح له أن الأولاد يميلون إلى قراءة القطع الثرية وأن البنات يملن إلى قراءة القطع الشعرية . وكان تغير الميول بتغير العمر أمر واضحاً .

وقد أظهرت الدراسات الأخرى إنجازات مشابهة . ويمكن القول بوجه بأنه في المراحل الدراسية من الصف الرابع إلى الثامن يميل الأولاد إلى قراءة موضوعات عن الرياضة والألعاب الرياضية والحياة خارج البيت والإكتشافات والرحلات والقصص العلمية والمغامرات والمبارزة والحيوانات والفكاهة والبطولة والشجاعة والأحداث الغامضة والوطنية ، والقصص الخيالية والتاريخية والفضاء الخارجي . أما الموضوعات الأقل إستواء لهم فهي النبات والموسيقى والفن والحياة المنزلية والموضوعات الوصفية الخرافية. والحب الرومانسى والموضوعات العاطفية والشعر والقصص التي تلعب فيها البنات أو النساء دوراً رئيسياً . ومن ناحية أخرى تميل البنات إلى المواد القرائية المرتبطة بالحياة المنزلية والمدرسية والشخصيات الإنسانية والحيوانات الأليفة والمغامرات المليئة بالحيوية والحب الرومانسى والعاطفة وعالم ما وراء الطبيعة والأحداث الغامضة والوطنية والشعر . ولاتحب البنات القراءة عن أحداث العنف والمواد الثقافية والحيوانات المتوحشة والقصص التي تلور أحداثها حول صغار الأولاد والبنات بإستثناء الأطفال الرضع . وغالباً ما كانت البنات تقبل قراءة كتب الأولاد . أما الأولاد فكانوا يرفضون قراءة كتب البنات . ويلاحظ أن قصص الأحداث الغامضة كانت تسهوى كلام الأولاد والبنات وأن ميلهم إلى قراءتها يزداد في خلال الفترة بين الصف الرابع والصف الثاني عشر . كما يلاحظ أن إهتمام

الأطفال الأقل ذكاء بالمادة الفكاهية أقل من إهتمام الأطفال الأذكىاء بها . وفى خلال هذه الفترة يقل الإهتمام بقصص رعاة البقر وبالقصص الخرافية . كما أن المادة التى يميل الأطفال إلى قراءتها لاتتأثر كثيراً بمستواهم الفهمى ولكن الأطفال الأذكىاء يميلون إلى قراءة عدد من الكتب يزيد ثلاث أو أربع مرات عن عدد الكتب التى يقرأها الأطفال متوسطو الذكاء . وقد أظهرت هذه الدراسات أن الاختلاف فى الميول الناتج عن إختلاف الجنس لا يظهر بوضوح فى الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية ويبدأ ظهوره بوضوح فى حوالى التاسعة أو العاشرة من العمر . فعلى الرغم من أن البنات يشتركن مع الأولاد فى الميل نحو قراءة الموصوعات الغامضة وقصص المغامرات إلا أنهم يميلون إلى القراءة عن العلوم والاختراعات . أما الأولاد فلأنهم يتجنبون فى العادة المواد التى تعتبر نسائية بطبيعتها .

تحديد الميول الخاصة للقارئء المعاقين :

إن دراسة ميول الأطفال لها قيمة فى إختيار أنواع الكتب التى قد تستهوى الأطفال فى سن معين ومن جنس معين . كما أنها تفيد فى إختيار الكتب التى قد تستهوى طفلاً بعينه . أما بالنسبة للأطفال المعاقين فى القراءة — وخاصة أولئك الذين ينفرون منها — فإنه من الضرورى أن نحدد الميول الخاصة بكل واحد منهم وإن تقيمتها .

الاستبيانات : يمكن الحصول على المعلومات المطلوبة بإجراء استبيان بسيط . وغالباً ما يكون أنسب استبيان هو ذلك الذى يضعه المدرس بنفسه إذ يمكن تطبيقه على طفل معين أو على مجموعة بلانها . وإذا إستخدم المدرس استبياناً مع طفل معين أو مجموعة من الأطفال فعليه أن يجرى فيه تعديلاً مناسباً عند إستخدامه مع طفل آخر أو مجموعة أخرى من الأطفال . وفيما يلى استبيان لكشف ميول الطفل : ومن الممكن إستخدامه مع أطفال الصنفوف

العليا من المرحلة الابتدائية . وقد أخذت مفردات هذا الأستبيان بنصرف
من الإستبيانات التي وضعها ويلي « وكوبل » Witty and Kopel (٢٣١)
وسيباي Sipay (١٠٠) وأوستين ويوش وهيونر Austin, Bush and
Huebner (٢)

استبيان الميول :

الإسم : التاريخ :

السنة الدراسية : العمر / سنه : شهر :

- ١ - ماذا تحب أن تفعل بعد اليوم المدرسي ؟
- ٢ - ماذا تحب أن تفعل عندما تخطر السماء ؟
- ٣ - ماذا تحب أن تفعل في الصيف ؟
- ٤ - أى البرامج التليفزيونية تفضل ؟
- ٥ - ما الألعاب التي تحب أن تلعبها ؟
- ٦ - ما هواياتك أو ما تحب جمعه من مجموعات ؟
- ٧ - ما الكتب التي أحبيت قراءتها أكثر من غيرها ؟
- ٨ - هل تمتلك أى كتب ؟ ما اسم بعضها ؟
- ٩ - ما الأشياء التي تحب أن تقرأ عنها ؟
- ١٠ - إذا أعطيت لك فرصة تحقيق ثلاث رغبات فما هي هذه الرغبات التي تود تحقيقها ؟

- ١

- ٢

- ٣

وعلى المدرس أن يقرأ للتلميذ المعاق كل سؤال من هذه الأسئلة ويسجل إجابة الطفل عليه .

المقابلة : على المدرس المعالج أثناء قيامه بتدريب الطفل المعاق أن يكون منتبها لما يظهره القارئ المعاق من ميول . وإذا ظهر له أن تلميذه مستريح إلى عملية التدريب ففي وسعه أن يتحدث معه بصورة ودية . وفي لقائه الودي هنا يستوضح بعض النقاط التي لم يظهرها الإشتيان بل قد يحل هذا الحديث الودي محل الإشتيان نفسه في بعض الأحيان . وفي خلال هذا اللقاء يبذل المدرس قصارى جهده لجعل الطفل مسترخيا إلى هذا الحديث حتى يتكلم بحرية وتلقائية عن أنشطته داخل المدرسة وخارجها وأنواع القراءة التي تسمو به والبرنامج التليفزيوني المحبب له وما إلى ذلك . وقد يكتب المدرس تلخيصا مكتوباً لهذا اللقاء يسجل فيه ما حصل عليه من معلومات . ولكن على المدرس ألا يستخدم هنا الأسلوب الكتابي إذا وجد أنه يؤثر على تلك الصلة الودية التلقائية القائمة بينه وبين تلميذه . إن الكتابة في حد ذاتها وتسجيل ما يحبه الطفل من ألعاب رياضية وأفلام وكتب ومقترحات للقراءة في المستقبل لا يؤدي في الأحوال العادية إلى إزعاج الطفل . ولكن قد يحدث أن تؤثر عملية التسجيل الكتابي هذه على الهادئة الشخصية التلقائية بين المدرس وتلميذه وعندئذ يجب تجنبها . وعلى الرغم من أن أسلوب المقابلة هذا قد يستغرق وقتاً طويلاً إلا أنه مصدر لمعلومات كثيرة ذات قيمة مما يجعله عملاً له قيمته وأهميته .

الملاحظة : إن ملاحظة النشاط اليومي للطفل داخل المدرسة وخارجها من الأساليب السهلة الفعالة لاكتشاف ميوله . فعندما يكون الأطفال منطلقين في تعبيرهم عن أنفسهم عن طريق الحديث واللعب والرسم وما إلى ذلك من الأنشطة يجد المدرس المتيقظ فرصاً كثيرة لأن يكتب ملاحظاته للاستفادة منها مستقبلاً . فالطفل الذي يرسم صورة

كلب يحتمل كثيراً أن يكون محباً للكلاب والطفلة التي تحب أن تقوم بدور المربية غالباً ما تحب أن تقرأ عن المربيات . وهكذا يمكن عن هذا الطريق إكتشاف العديد من ميول الأطفال .

وسائل تنمية الميل إلى القراءة : إن الأطفال المعاقين في القراءة يشكلون صعوبة خاصة إذ أنهم كلهم تقريباً ينفرون من القراءة عند بداية العلاج . والخطوة الأولى لترغيبهم فيها هي أن نكتشف رغبتهم بالطريقة التي وصفناها آنفاً . ويجب أن نبدأ في ترغيب الطفل المعاق في القراءة على أن يقرأ مختاراً غير مجبر بأن نعطيه كتاباً يعالج موضوعاً ذا أهمية بالغة بالنسبة له . ومن الواجب أن يكون هذا الكتاب سهلاً قصيراً جيد الطبع وأن يحتوي على الكثير من الصور . وعلى المدرس أن يعطيه المزيد من الكتب كلما طلب ذلك . وقد تكون الكتب الأولى كلها عن موضوع واحد مثل الحيوانات إذا كان هذا هو الموضوع الذي يستهويه . ومن المهم أن نظل الكتب التي نعطيها له في نطاق ميوله المعروفة للمدرس إلى أن ترسخ عند الطفل عادة القراءة الاختيارية الحرة . ربما يرفض الطفل أن يقرأ شيئاً غير قصص الحيوانات أو قصص الفضاء أو قصص العصابات . ولكن بمرور الوقت سوف يتسع نطاق اهتماماته . والمشكلة الرئيسية بالنسبة للأطفال المعاقين قرائياً هي أن ندرهم على القراءة لنصل بهم إلى مستوى مناسب . أما إثراء تجاربهم وتوسيع نطاقها فسوف يحدث تدريجياً .

ولسكنى نتمنى الرغبة في القراءة يجب أن نجعل الظروف مواتية لذلك داخل حجرة الدراسة وفي مركز القراءة والعيادة والمنزل . ومما يشجع الطفل على القراءة في المنزل ما يأتي :

(أ) إتجاه الوالدين المؤيد للقراءة .

(ب) وجود كتب ومجلات في مستوى مناسب للطفل .

(ج) الحديث مع الطفل عن الكتب والمجلات والقصص والمقالات :

(د) قيام الطفل في المنزل بأن يحكى القصص التي قرأها أو قيامه بقراءتها لأفراد الأسرة .

ولكى تكون هذه الأعمال فعالة يجب أن تتم بطريقة تلقائية لامتعة حتى لا يشعر الطفل بأن والديه قد دفعاه إلى القراءة . ويجب كثير من الأطفال أن يتشبهوا بالديهم ويحاكوه في أعمالهم المفيدة . فإذا كان الوالدان ممن اعتادا القراءة فسوف يحاكهم أبناءهم ويستقطعون جزءاً من وقت فراغهم للقراءة وبذلك تزداد ميولهم القرائية وتتسع نطاقاً .

ويجب أن يسكن في مركز القراءة أو العيادة ركن للقراءة مثل ما هو موجود داخل حجرة الدراسة . ويكون بهذا الركن منفصلة أو منفصلتان ومقاعد مريحة ورفوف عليها مواد قرائية متنوعة . ومن الواجب أن تكون الكتب جذابة وكذلك المحلات والقصص الفكاهية المصورة وما إلى ذلك على أن تكون مآدتها مناسبة لعمر هؤلاء التلاميذ . أما مدى صغوبتها فيجب أن يكون واسع النطاق بحيث يتيح لكافة التلاميذ أن يجدوا شيئاً مشوقاً يقرأونه . ويستخدم ركن القراءة هذا للقراءة الحرة بطبيعة الحال . وعلى المدرس أن يغير دائماً من ترتيب هذا الركن ويجعله جذاباً للغاية . وإن هذا الركن حتى وإن استخدمه التلميذ بتوجيه طفيف من المدرس — غالباً ما ينمي عند الطفل تقديراً للقراءة وجالها باعتبارها نشاطاً له قيمته .

وعلى الرغم من أن الرغبة الحقيقية في القراءة تأتي من الطفل نفسه إلا أن في وسع المدرس الذي يعرف ميول الطفل أن يساعده في إشباع ميوله واكتشاف ميول جديدة . إن الميول لا تولد مع الطفل . بل هي أشياء مكتسبة بما في ذلك الميل إلى القراءة . ومن الممكن تنميتها وتشجيعها بالتدريب . ومن الممكن أن يؤدي ميل معين إلى ظهور ميل جديد . مثال ذلك أن الطفل قد يكون ميالاً إلى لعبة الكرة . أن هذا قد يؤدي إلى قراءته عن هذه اللعبة في المحلات الرياضية . وقد تؤدي قراءاته هذه إلى أن يقرأ عن

تاريخ حياة أبطال الكرة مما يؤدى بدوره إلى قراءة موضوعات أخرى لها صلة بالموضوع الأخير وهكذا .

وستناقش فيما يلى بعض المقترحات الخاصة بتنمية الميل المستمر إلى القراءة وتوسيع نطاقه .

أوجد عند الطفل الرغبة فى القراءة لزملائه المعاقين قواليا :

إن المدرس المعالج الذى يتقن القراءة الجهرية للقصص بصورة تجتذب تلاميذه سوف يجد من السهل عليه أن يغرس الميل أو الإهتمام بالقراءة فى نفوسهم . ذلك أن كثيراً من التلاميذ سيحاولون قراءة هذه القصص مرة ثانية بعد أن يكون المدرس قد انتهى من قراءتها ووضعها على رف فى ركن القراءة ووجه إنتباه تلاميذه إليها . وقد يقوم أحد التلاميذ المتقلمين نسبياً فى القراءة بقراءة جزء من قصة لزملائه يكون قد إستعد لقراءته مسبقاً . إن هذا الإجراء يولد عند التلميذ الذى سيقراً لزملائه حافزاً قوياً لأن يقرأ بإتقان كما يولد عند زملائه إهتماماً بالقصة مما يجعلهم قد يفضلون القيام بقراءة ما تبقى منها .

أغرس الميل أو الرغبة دون التقيد بالتدريس على تنمية المهارات القرائية :

يجب أن يكون هناك تمييز واضح بين القراءة العلاجية التى تستهدف تنمية المهارات والقدرات وبين القراءة التى تستهدف توسيع نطاق الميل إلى القراءة والتى يتم جزء كبير منها فى الوقت المخصص للقراءة الشخصية الحرة . ويؤكد ماكى MC. Ke (١٣٦) هذه النقطة عندما يقول : « لأنه من الواجب إستخدام أساليب غير جامدة لمساعدة الأطفال على أن تكون لديهم رغبة دائمة أو ميل مستمر إلى القراءة وتلوق لما يقرأون » .

وليس هناك ما هو أكثر إضراراً بهذه الرغبة من أن تقطع عليهم إنطلاقتهم فى القراءة ونعطيم تدريجياً على مهارة أساسية أو يجعلهم يحلون

شخصيات القصة أو حيكها . أو تسألهم أسئلة عما يقرأون معتقدين أنهم لا يدركون شيئاً إلا إذا سألناهم عنه وأجابوا على أسئلتنا إجابة صحيحة .

إذا كان الطفل فى حاجة إلى مساعدة فى التعرف على كلمة أو فهم فكرة معينة فعلى المدرس بطبيعة الحال أن يقدم المساعدة له بصورة تلقائية سريعة ثم ينطلق الطفل بعد ذلك فى قراءته بنشاط واهتمام .

قدم دروساً أحسن إعدادها :

من الواجب إعداد الدروس التى تسهّل تنمية الميل للقراءة إعداداً منظماً متقناً . وقد قال « بريتون » و « لاريك » Burton and Larriek (٣٦) فى ذلك « لا يعنى الإهتمام بميول التلاميذ فى المرحلة الابتدائية إنناج سياسة حرة تدع التلاميذ وشأنهم وأنه مادمت قد أحطتهم بالسكتب المختلف فما عليك إلا أن تجاس منزوياً فى ركن . لأنها تعنى التخطيط المتقن لمواجهة الفروق الفردية بين الأطفال فى جو يشجعهم على الإعجاب والبحث والتفكير والتقييم . إن فى وسع المدرس المعالج أن يعد للتلميذ من الأنشطة ما ينمى به ميوله مستعيناً بمعرفته لقدرات الطفل وإهتماماته » .

ومن الأفكار التى يمكن إستخدامها لتحقيق ذلك أن يجعل الأفكار التى يحصل عليها من القراءة مكملة لنشاطه اليومى . إن عملية التكامل هذه فى حاجة إلى تفكير وإنتباه . ففى وسعه أن يستغل أى موضوع ليزيد ميل التلميذ للقراءة عمقا وإتساعا . ومن الأفكار الخاطئة أن الموضوعات التى تستخدم فى تنمية الميل للقراءة تقتصر على قصص الأطفال إن هذا الافتراض غير صحيح إذ يجب أن تذكر أن ميول الأطفال فى الوقت الحاضر قد اتسعت نطاقا إلى ما بعد قصص الأطفال .

ومن المهم أن نعرف أن الأطفال يميلون إلى معرفة ما يحيط بهم من

عجائب وأن أدب الأطفال قد إتسع بحيث أصبح يشمل مواداً من مختلف الأنواع سواء أكانت حقيقة أم خيالية :

إستخدام الهوايات لإذكاء ميول التلاميذ : لقد وجد المدرسون أنهم حين يسمحون لتلاميذهم داخل المدرسة بالوقت الذى يزاولون فيه هواياتهم فإن فى ذلك فائدة لها قيمتها أن حماس طفل ما فى مزاوله هوايته قد يحث أطفالاً آخرين على مزاولتها كذلك .

وغالباً ماتحين الفرصة للمدرس لىكى يقترح على الطفل أن يقرأ موضوعاً معيناً له صلة بهوايته ويكون ذلك بالنسبة لهذا الهاوى المتحمس الصغير شيئاً ذا قيمة كبيرة . وغالباً ما ينهك التلاميذ بعد المدرسة - وخاصة تلاميذ المرحلة الثانوية - فى أنشطة إختيارية تلدى عندهم رغبة قوية فى القراءة . وغالباً مايجد التلاميذ الذين يزاولون هواية معينة رغبة قوية فى قراءة الكتب التى تعالج موضوع هذه الهواية . وهناك أمثلة عديدة لهذه الكتب مثل « كيف تبقى على قيد الحياة داخل الغابة » أو « صناعة الجواهر خطوة خطوة .. الخ » .

ومن الوسائل الأخرى لإستثارة الإهتمام بالقراءة ما يأتى :

- (أ) عرض الغطاء الخارجى للكتب والإعلانات الخاصة ب تلك الكتب .
- (ب) إنشاء « نادى الكتاب » على أن يقوم التلاميذ بإدارته .
- (ج) إقامة مكان لعرض الكتب فى دولا ب زجاجى بأحد المرات على أن يكون مرتباً بعناية ويجرى تغيير كتبه من وقت لآخر .
- (د) عمل لوحة حائط جذابة يكتب عليها كل تلميذ أسماء الكتب التى قرأها .
- (هـ) عمل تقارير مختصرة للغاية عن الكتب التى تمت قراءتها .

وبوجه عام فإن المدرس الذى يضع خطة منظمة لإذكاء ميول تلاميذه كما يضع خططاً لتنمية مهاراتهم القرائية الأخرى سوف يجد أن خطته هذه سوف تأتى بالثمرة المرجوة .

وربما كان أكبر حافز على توسيع نطاق ميول التلاميذ هو أن يروا حماس المدرس وحماس بعض التلاميذ فى قراءة قصص وكتب تدور حول موضوعات تختلف عن تلك التى اعتادوا على قراءتها . إن الإستخدام الحكيم للأساليب التى ذكرناها آنفاً سوف يسفر عن توسيع نطاق الميل للقراءة وتعميقه . والمدرس الماهر هو الذى يعرف أى وسيلة يستخدمها مع تلميذ معين .

لقد أشرنا إلى التأثير القوى لحماس المدرس . وما هو معروف حق المعرفة أن المدرس الذى ينجح بدرجة كبيرة فى تنمية الميل للقراءة فى مجال معين هو ذلك الشخص المهتم بالقراءة فى ذلك المجال والذى يتحمس لتلك القراءة ويقدرها ويشرك تلاميذه معه فى الإستمتاع بما يقرأ . كما يجب أن نذكر أن التفاعل بين التلاميذ غالباً مايولد ميولاً غير محدودة للقراءة .

ملاحظات عامة : ينجح المدرس فى تشجيع تلميذ معين على إستمرار تنمية قدرته على القراءة إذا هو نجح فى إيجاد ميول قرائية محبة لدى هذا التلميذ . وعلى الرغم من أن نموهذه الميول يأتى بصورة تدريجية فإن فى وسع التوجيه المناسب على مر السنين الدراسية أن يحقق الكثير . إن ميول التلميذ هى التى توجد عنده الدافع القوى لتعلم القراءة الصحيحة وتحدد المادة التى يقرأها عن طواعية وإختيار ومقدار ما يقرأ منها . ولهاذا فإن تنويع المادة المفروضة يتوقف بدرجة كبيرة على نوع الميول الموجودة لدى التلميذ . ومن ثم فمن الواجب على من يقوم بالتدريب (م ٤٤ - الصف فى القراءة)

على القراءة أن يحسن إستخدام تلك القوة الدافعة التي تولدها ميول التلميذ . ومن الممكن - عن طريق التوجيه - أن يتسع نطاق تلك الميول وتولد ميول جديدة . ولكي يوجه المدرس ميول التلاميذ عليه أن يكتشفها أولاً . وهناك معلومات متاحة عن الميول المشتركة لدى الأطفال في الأعمار المختلفة سواء أكانوا بنين أو بنات . وفي وسع المدرس أن يحدد الميول الخاصة بالطفل وقيمها عن طريق استخدام الاستبيانات والمقابلات وملاحظته لسلوك الطفل .

ويمكن إذكاء الميل أو الرغبة في القراءة داخل المنزل بأن يكون إنجاز الوالدين نحو القراءة مشجعاً وأن تكون الكتب المناسبة متاحة للطفل وأن تجري داخل البيت محادثات عن الكتب التي تمت قراءتها ويقوم أحد أفراد الأسرة بقراءة إحدى القصص أو تلخيصها . أما في المدرسة فمن الممكن تنمية إهتمام الطفل بالكتب والقراءة بأن نوجد ركناً جذاباً للقراءة به كتب مناسبة وبأن يقوم المدرس بقراءة القصص لتلاميذه وإتاحة فرص القراءة الحرة لهم وعرض الغلاف الخارجي للكتب وعرض إعلانات عنها وتشجيع التلاميذ على إنشاء نادى للكتب . وهى أمور سبق أن أشرنا إليها وربما كان أهم من ذلك كله التوجيه الذى يقدمه المدرس المتحمس واسع الإطلاع .

ولا يمكن القول بوجود تلوق حسن معين ينطبق على جميع التلاميذ . فلكأن تحسن التلوق يعتبر أمراً نسبياً يختلف باختلاف مستوى التلاميذ . وعلى الرغم من أن التقدم في هذا المجال يتم ببطء إلا أن التوجيه المنظم يؤدى إلى التمييز بين الغث واللين وإلى أن يحرز الطفل تحسناً في إختيار المادة التي يقرأها . ولكن قد يكون التقدم كبيراً بالنسبة لبعض التلاميذ ومحدوداً بالنسبة بالنسبة لغيرهم .

ومن العوامل التي تؤثر في نمو التلوق عند التلميذ قدرته على القراءة ونطاق إهتماماته وكية القراءة الحرة ومدى تنوعها ومدى إتاحة المادة

المقروءة ووقت الفراغ المخصص للقراءة الحرة ومهارة المدرس في التوجيه .
ومن الضروري أن تكون هناك خطة للتوجيه . فالبرنامج التوجيهي الذي
أحسن إعداده وأحسن تنفيذه يؤدي إلى تقدم كبير في تذوق الطفل للمادة
المقروءة .

وتشكل قراءة القصص الفكاهية المصورة مشكلة في مجال القراءات
التي لها صلة بالميل والتلوق . ذلك أن الأطفال الذين لا يقرأون في أوقات
فراغهم إلا هذه القصص يميلون قراءة المواد القرائية التي تنمي
ميولهم وتذوقهم . وفي وسع المدرس أن يوجههم كي يوجد عندهم شيئاً
من التمييز لهذه القصص الفكاهية بحيث يجعلهم يميلون إلى تفضيل ما هو
أفضل من غيره كما يمكنه أن يوجههم إلى قراءة مواد قرائية في نفس
الموضوع في كتب أخرى لها قيمتها المعترف بها .

والبرنامج العلاجي الموجه نحو توسيع نطاق الميل وجودة التلوق
شبيه بالبرنامج القرائي العادي في هذين المجالين والفرق الأساسي بينهما
هو في أن البرنامج العلاجي أكثر تركيزاً وأكثر إهتماماً بالناحية الفردية .

تنمية استقلال الطفل في استخدام قدرته على القراءة :

عندما يبدأ الطفل التدريب العلاجي في القراءة فإنه غالباً ما يشعر
بالقلق وعدم الثقة في النفس وعدم القدرة على القراءة المستقلة . ولكي
نساعد مثل هذا الطفل على تنمية قدرته على القراءة علينا أن نحثه على
تحقيق قدر أكبر من الاستقلال في القراءة .

تنمية الاستقلال في القراءة في المراحل المبكرة :

من الأفضل أن يجعل المدرس النشاط القرائي الذي يقوم به الطفل
المعاق في المراحل الأولى من التدريب العلاجي قصيراً سهلاً الإنجاز وموزعاً
وسط أنشطة أخرى محبة للطفل . وبمرور الوقت وعندما تزداد ثقة الطفل

بنفسه وبمهارته في القراءة يصبح من المستحب أن يخصص المدرس للقراءة وقتاً أكبر ، وأن يطلب من الطفل قراءة قطع أطول وأن يقوم تدريجياً بإنقاص مقدار المساعدة التي يقدمها له مستهدفاً بذلك زيادة قدرة الطفل على القراءة المستقلة - ومن الإجراءات التي تساعد على القراءة المستقلة أن يسمح للطفل بأن يأخذ أحد الكتب معه إلى المنزل . وعلى الرغم من أن القراءة الجهرية قد تكون ذات فائدة لبعض الأطفال المعاقين في القراءة إلا أنه من الواجب على المدرس أن يعطي القراءة الصامتة قدرأ كبيراً من الاهتمام حتى يدعم تلك المهارات التي تمكن الطفل من القراءة بنفسه دون مساعدة أحد . وبما يساعد أيضاً على تنمية القراءة المستقلة عند الطفل أن نتيح له فرص اختيار مادة قرائية تسهويه من بين مواد أخرى معروضة أمامه وأن نتيح له أيضاً فرص لإستخدام القراءة لتحقيق هدف خاص به . ذلك أن القارئ المستقل يختار من الكتب ما يقرأه لتحقيق أهداف مختلفة مثل مجرد المتعة أو لأن زملاءه يتحدثون عن قراءتهم لكتاب معين أو لأنه يريد بعض المعلومات المتعلقة بمشروع أو نشاط معين .

ويستفيد الطفل الأكبر سناً من بعض التوجيهات المباشرة التي يعطيها له المدرس فيما يختص بالقراءة الوظيفية لبعض المواد مثل الصحف ودليل التليفون والإرشادات الخاصة بالتليفزيون والكاتالوجات والنشرات المدرسية وما إليها . ويجب معظم التلاميذ قراءة هذه المواد خاصة إذا أتيحت لهم فرصة قراءتها لإشباع ميولهم ورغبتهم وإذا كانوا قد تعلموا كيف يستخدمون هذه المواد لإستخداما مفيد للحصول على معلومات معينة .

التدريب على الاستفادة من المكتبة :

غالباً ما لا يستفيد الأطفال المعاقون قرائياً من مكتبة المدرسة . ولهذا فمن الممكن كجزء من تدريبهم العلاجي ، أن نتيح لهم فرصة المساعدة بصورة مباشرة في أعمال المكتبة . وفي وسع أمين المكتبة أن يعطي الطفل

المعاق فكرة عن طريقة تنظيم المكتبة والإجراءات المتبعة للإستعارة . كما يمكن لـ مدرس القراءة أن يساعد الطفل على الإستخدام الصحيح للبطاقات المفهرسة بالمكتبة وعلى طريقة البحث عن كتاب معين وفحصه لمعرفة محتواه وذلك حتى يتقن عملية إستعارة كتاب من المكتبة العامة وقد يقترح المدرس المعالج على الآباء أن يصطحبوا أطفالهم معهم إلى المكتبة العامة ويساعدوهم في الحصول على بطاقة إستعارة وفي إختيار الكتب المناسبة . إن مثل هؤلاء الأطفال - بتشجيع من البيت والمدرسة - قد يتقنون عملية الإستفادة من مكتبة المدرسة والمكتبة العامة ويبدأون في إستخدامها إستخداماً مستقبلاً .

إكتشاف مصادر أخرى للقراءة :

عندما يقوم الأطفال الآخرون في المدرسة بشراء نسخ رخيصة لبعض الكتب من نادى الكتاب بالمدرسة فمن الممكن أن نشجع الطفل المعاق على القيام بذلك أيضاً . وفى وسع المدرس المعالج أن يقترح قائمة مناسبة من الكتب المفيدة ثم يقوم الآباء بتشجيع أطفالهم على شراء كتاب أو اثنين منها . وعلاوة على ذلك ففى وسع الآباء عند اصطحاب أبنائهم معهم إلى أحد المحلات التجارية أن يشيروا على الطفل المعاق في القراءة بالأطلاع على ما فى ركن الكتب والمحلات وإذا إختار الطفل مجلة من المحلات فعلى الآباء أن يشتروها له حتى وإن بدت أعلى من مستواه . ذلك لأنه بالرغم من أن الطفل لن يتمكن من قراءة كل كلمة أو فهم كل فكرة تحتويها المجلة إلا أن هذا العمل فى حد ذاته يعتبر خطوة نحو القراءة المستقلة .

ومن المفيد كذلك أن يصطحب والدا ن طفلهما إلى محلات بيع الكتب كى يرى مختلف أنواع الكتب المعروضة للبيع مثل الكتب الكبيرة الجذابة والكتب الرخيصة ذات الأغلفة الورقية والكتب ذات الأغلفة السمكية أو المقواه إلخ - ومن المفيد للطفل أن يلاحظ كيف يأتى الناس إلى المحل

ليختاروا الكتب ويتابعوها . وقد يقرر الطفل أنه يريد كتابا من الكتب .
إن مثل هذا القرار يعتبر جزءاً من عملية القراءة المستقلة .

استمرار تقدم الطفل في القراءة بعد العلاج :

بعد أن يظهر الطفل المعاق تقدماً كافياً في القراءة يمكنه من التوقف
عن الذهاب إلى العيادة يصبح من الواجب على المدرس المعالج ومدرس
الفصل أن يتفقا على ما يمكن عمله ليكون هذا الانتقال من العيادة إلى
حجرة الدراسة أمراً يسيراً على الطفل . إنها كثيراً ما يتبادلان الرأي
خلال فترة العلاج وهذا التشاور ذو فائدة في تنسيق عملهما تجاه الطفل .
أما في نهاية العلاج فقد يرى المدرس المعالج أن يقدم بعض المقررات
وتناقش فيها مع مدرس الفصل كي يتمكن الأخير من مساعدة الطفل
على أن يواصل نموه في القراءة .

إن على مدرس الفصل الآن أن يواصل ما كان يقوم به المدرس المعالج
من تدعيم ثقة الطفل بنفسه . وعليه كذلك أن يكون متنبهاً لظهور بعض
الصعوبات القرائية التي تواجه الطفل حتى لا يضيق بالمواقف القرائية داخل
الفصل . وقد يكون من المستحسن في بعض الحالات أن يزور الطفل العيادة القرائية
مرة كل أسبوع أو مرتين في الشهر للحصول على مزيد من العناية والإهتمام .
وفي بعض الأحيان يحقق هؤلاء الأطفال فائدة محققة عندما يسجلون
أسماءهم في دورات القراءة الصيفية التي تستهدف تحسين قدرتهم على
القراءة :

ومن الواجب كذلك على الآباء أن يواصلوا تشجيع ما يبذله أبنائهم
من جهد في القراءة وأن يستمروا في الإهتمام بمنهجهم القرائي وتقديم
المساعدة لأنائهم عندما يكونون في حاجة إليها . وليس من شئ في أن
أصلحهم بمدرس الفصل ذو فائدة كبيرة . وفي وسعهم من حين لآخر أن
يساعدوا أبنائهم في القراءة بتوجيه من المدرس . وقد يجدون في بعض
الأحيان أنه من الضروري أن يتصلوا بالمدرس ليخبروه بمظاهر التوتر

التي يلاحظونها على أبنائهم أو ليخبروهم بأن أبنائهم قد ازداد حبهم للمدرسة الآن بعد أن أصبحوا أكثر نجاحاً في قراءتهم .

وعندما يتمكن القارئ المعاق من التغلب على صعوباته القرائية التي كانت حجر عثرة في سبيل تقدمه في القراءة وفي الدراسة بوجه عام وعندما تصبح لديه الرغبة الحقيقية في القراءة ويحقق الاستقلال في استخدام القراءة كوسيلة للتعلم فعندئذ تصبح فرص استمرار نموه في القراءة كبيرة للغاية . يضاف إلى ذلك إذا استمر معلمه في توجيه توجيهها يتناسب مع قدراته الدراسية فإن ذلك سيكفل له استمرار تنمية قدرته على القراءة بنجاح . إن التشخيص الصحيح والعلاج المناسب داخل الفصل وفي عبادة القراءة هو الذي يحقق النجاح لعدد كبير من الأطفال الذين لولاهما لما حققوا أهدافهم التعليمية بصورة كاملة . ويحتاج التدريب العلاجي في مجال القراءة إلى أكبر قدر من الإخلاص المهني ولكنه جدير بكل إهتمام إذ أنه يضفي آفاق المستقبل لكثير من الأطفال .

References

1. ANDERSON, I. H., and W. F. DEARBORN, *The Psychology and Teaching of Reading*. New York: Ronald Press, 1952.
2. AUSTIN, M. C., C. L. BUSH, and M. H. HUEBNER, *Reading Evaluation*. New York: Ronald Press, 1961.
3. AUSTIN, M. C., and C. MORRISON, *The First R*. New York: Macmillan, 1963.
4. BALOW, I. H., and B. BALOW, "Lateral Dominance and Reading Achievement in the Second Grade," *American Educational Research Journal*, 1 (1964), 139-143.
5. BALOW, B., R. RUBIN, and M. J. ROSEN, "Perinatal Events as Precursors of Reading Disability," *Reading Research Quarterly*, 11 (1975), 36-71.
6. BELDIN, H. O., *Differences Between Good and Poor Readers*. Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, October, 1976, Miami Beach, Florida.
7. BELMONT, L., and H. G. BIRCH, "Lateral Dominance, Lateral Awareness, and Reading Disability," *Child Development*, 36 (1965), 57-71.
8. BENDER, L., "Specific Reading Disability as a Maturational Lag," *Bulletin of the Orton Society*, 9 (1957), 9-18.
9. BENNETT, C. C., *An Inquiry into the Genesis of Poor Reading*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1938.

Reading Difficulties

10. BETTS, E. A., *Foundations of Reading Instruction*. New York: American Book, 1957.
11. BIRCH, H. G., and J. D. GUSSOW, *Disadvantaged Children: Health, Nutrition, and School Failure*. New York: Grune and Stratton, Inc., 1970.
12. BIRD, C., *Effective Study Habits*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1931.
13. BIRD, G. E., "Personality Factors in Learning," *Personal Journal*, 6 (1927), 56-59.
14. BLACK, F. W., "Cognitive, Academic, and Behavioral Findings in Children with Suspected and Documented Neurological Dysfunction," *Journal of Learning Disabilities*, 9 (1976), 182-187.
15. ———, "An Investigation of Intelligence as a Causal Factor in Reading Problems," *Journal of Learning Disabilities*, 4 (1971), 139-142.
16. ———, "Neurological Dysfunction and Reading Disorders," *Journal of Learning Disabilities*, 6 (1973), 313-316.
17. ———, "Self-Concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children," *Child Development*, 45 (1974), 1137-1140.
18. BLAIR, G. M., *Diagnostic and Remedial Teaching* (rev. ed.). New York: Macmillan, 1956.
19. BLANCHARD, P., "Reading Disabilities in Relation to Maladjustment," *Mental Hygiene* (1928), 772-788.
20. BLOOMFIELD, LEONARD, and CLARENCE BARNHART, *Let's Read: A Linguistic Approach*. Detroit: Wayne State University Press, 1961.
21. BOND, E. A., *Tenth-Grade Abilities and Achievements*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1940.
22. BOND, G. L., *The Auditory and Speech Characteristics of Poor Readers*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1935.
23. BOND, G. L., and R. DYKSTRA, *Coordinating Center for First Grade Reading Instruction Programs*. Final Report of Project No. X-001, contract no. OE-5-10-264. Minneapolis: University of Minnesota, 1967.
24. BOND, G. L., and L. C. FAY, "A Comparison of the Performance of Good and Poor Readers on the Individual Items of the Stanford-

References

- Binet Scale, Forms L and M," *Journal of Educational Research*, 43 (1950), 475-479.
25. BOND, G. L., and B. HANDLAN, *Adapting Instruction in Reading to Individual Differences*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1952.
26. BOND, G. L., and E. B. WAGNER, *Teaching the Child to Read* (4th ed.), New York: Macmillan, 1966.
27. BORMUTH, JOHN R., "Comparable Cloze and Multiple-Choice Test Comprehension Scores," *Journal of Reading* (Feb. 1967), 295.
28. BORMUTH, J. R., and C. C. AKER, "Is the Tachistoscope a Worthwhile Teaching Tool?" *The Reading Teacher*, 14 (1961), 172-176.
29. BRAAM, L., "Developing and Measuring Flexibility in Reading," *The Reading Teacher*, 16 (1963), 247-251.
30. BROOKS, F. D., *The Applied Psychology of Reading*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1926.
31. BROWN, J. I., "Teaching Reading with a Tachistoscope," *Journal of Developmental Psychology*, 1, no. 2 (1958), 8-18.
32. BRUECKNER, L. J., and G. L. BOND, *Diagnosis and Treatment of Learning Difficulties*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1955.
33. BRYAN, TANIS, and JAMES BRYAN, *Understanding Learning Disabilities*, chap. 7, 172-177. Port Washington, N. Y.: Alfred Publishing Co., 1975.
34. BUROS, OSCAR K., ed., *Reading Tests and Reviews*. Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1975.
35. ———, *The Seventh Mental Measurements Yearbook*. Highland Park, N. J.: Gryphon Press, 1972.
36. BURTON, DWIGHT L., and NANCY LARRICK, "Literature for Children and Youth," *Development in and through Reading*, Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part I. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
37. CASON, E. B., *Mechanical Methods for Increasing the Speed of Reading*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1943.
38. CLYMER, T. W., *The Influence of Reading Ability on the Validity of Group Intelligence Tests*. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1952.

Reading Difficulties

39. COHEN, S. A., *Teach Them All to Read*. New York: Random House, 1969.
40. COHEN, S. A., and T. COOPER, "Seven Fallacies: Reading Retardation and the Urban Disadvantaged Reader," *Reading Teacher*, 1972, 38-44.
41. COHEN, A., and G. G. GLASS, "Lateral Dominance and Reading Ability," *Reading Teacher*, 21 (1968), 343-348.
42. COLE, L., *The Improvement of Reading*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1938.
43. COLEMAN, R. I., and C. P. DEUTSCH, "Lateral Dominance and Right-left Discrimination: A Comparison of Normal and Retarded Readers," *Perception and Motor Skills*, 19 (1964), 43-50.
44. *The Cowboy Sam Series*. Chicago: Benefic Press, 1971.
45. CRANE, J. A., *Reading Difficulties as a Social Work Problem*. Master's thesis, McGill University, Canada, 1950.
46. CRITCHLEY, M., *The Dyslexic Child*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1970.
47. CROSLAND, H. R., "Superior Elementary-School Readers Contrasted with Inferior Readers in Letter-Position, 'Range of Attention' Scores," *Journal of Educational Research*, 32 (1939), 410-427.
48. CRUICKSHANK, W. M., ed., *Psychology of Exceptional Children and Youth*, (3rd ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 1971.
49. DALE, EDGAR, and JEANNE CHALL, "Formula for Predicting Readability," pp. 11-20 and 37-45. *Educational Research Bulletin*, 27. Columbus: Ohio State University, January-February, 1948.
50. DARROW, HELEN FISHER, and VIRGIL M. HAWES, *Approaches to Individualized Reading*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1960.
51. DEARBORN, W. F., "Teaching Reading to Non-Readers," *Elementary School Journal*, 30 (1929), 266-269.
52. ———, "Ocular and Manual Dominance in Dyslexia," *Psychological Bulletin*, 28 (1931), 704.
53. ———, "Structural Factors Which Condition Special Disability in Reading," *Proceedings of the American Association of Mental Deficiency*, 38 (1933), 266-283.
54. ———, "The Nature and Causation of Disabilities in Reading,"

References

- Recent Trends in Reading*, Supplementary Educational Monographs no. 49. Chicago: University of Chicago Press, 1939.
55. DEARBORN, W. F., and I. H. ANDERSON, "Controlled Reading by Means of a Motion Picture Technique," *The Psychological Record*, 2 (1938), 219-227.
 56. *The Deep-Sea Adventure Series*. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 1967.
 57. DOLCH, E. W., *A Manual for Remedial Reading* (2nd ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1945.
 58. ———, *Psychology and Teaching of Reading* (2nd ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1951.
 59. ———, *Problems in Reading*. Champaign, Ill.: Garrard, 1948.
 60. DOUGLAS, J. W. B., J. M. ROSS, and J. E. COOPER, "The Relationship Between Handedness, Attainment and Adjustment in a National Sample of School Children," *Educational Research*, 9 (1967), 223-232.
 61. DURRELL, D. D., *Improving Reading Instruction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1955.
 62. ———, *Durrell Analysis of Reading Difficulty* (rev. ed.), New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1955.
 63. DURRELL, D. D., and H. A. MURPHY, "The Auditory Discrimination Factor in Reading Readiness and Reading Disability," *Education*, 73 (1953), 556-560.
 64. DYKSTRA, R., *Continuation of the Coordinating Center for First-Grade Reading Instruction Programs*. Final Report of Project no. 6-1651, contract no. OEC3-7-001651-0472. Minneapolis: University of Minnesota, 1967.
 65. EAMES, T. H., "The Anatomical Basis of Lateral Dominance Anomalies," *American Journal of Orthopsychiatry*, 4 (1934), 524-528.
 66. ———, "A Frequency Study of Physical Handicaps in Reading Disability and Unselected Groups," *Journal of Educational Research*, 29 (1935), 1-5.
 67. EBERLY, D. W., *How Does My Child's Vision Affect His Reading?* Newark, Del.: International Reading Association, 1972.
 68. ENGLEHARDT, R. M., "Speed Is Not a Nasty Word," *Journal of Reading*, 8 (1965), 330-331.

Reading Difficulties

69. ENGLE, P. L., "Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups," *Review of Educational Research*, 45 (1975), 283-325.
70. *Everyreader Series*. St. Louis: Webster Press, 1962.
71. FARR, ROGER, *Reading: What can be Measured?* Newark, Del.: International Reading Association, 1967.
72. FARRIS, I. P., "Visual Defects as Factors Influencing Achievement in Reading," *Journal of Experimental Education*, 5 (1936), 58-60.
73. FEATHERSTONE, W. B., *Teaching the Slow Learner*, (rev. ed.), New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951.
74. FELDIHUSEN, J. F., J. R. THURSTON, and J. J. BENNING, "Longitudinal Analysis of Classroom Behavior and School Achievement," *Journal of Experimental Education*, 38 (1970), 4-10.
75. FERNALD, G. M., *Remedial Techniques in Basic School Subjects*. New York: McGraw-Hill, 1943.
76. FISHER, B., "A Psychologist's Evaluation of Teachers' Reports and Suggestions for Their Improvement," *Educational Administration and Supervision*, 38 (1952), 175-179.
77. FRIES, CHARLES C., *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
78. FROST, B. P., "Some Personality Characteristics of Poor Readers," *Psychology in the Schools*, 2 (1965), 218-220.
79. FRY, E., "Programmed Instruction and Automation in Beginning Reading," *Elementary Reading Instruction*. Boston: Allyn and Bacon, 1969, 400-413.
80. GANN, E., *Reading Difficulty and Personality Organization*. New York: King's Crown, 1945.
81. GATES, A. I., "An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests," pp. 303-314; 445-464, *Journal of Educational Psychology*, 12 (1921).
82. ———, "Failure in Reading and Social Adjustment," *Journal of the National Educational Association*, 25 (1936), 205-206.
83. ———, *The Improvement of Reading* (3rd ed.), New York: Macmillan, 1947.
84. ———, *Interest and Ability in Reading*. New York: Macmillan, 1930.

References

85. ———, "The Role of Personality Adjustment in Reading Disability," *Journal of Genetic Psychology*, 59 (1941), 77-83.
86. GATES, A. I., and G. L. BOND, "Relation of Handedness, Eye-Sighting, and Acuity Dominance to Reading," *Journal of Educational Psychology*, 27 (1936), 455-456.
87. ———, "Some Outcomes of Instruction in the Speyer Experimental School (P. S. 500)," *Teachers College Record*, 38 (1936), 206-217.
88. GATES, A. I., and E. C. CASON, "An Evaluation of Tests for Diagnosis of Ability to Read by Phrases or 'Thought Units,'" *Elementary School Journal*, 46 (1945), 23-32.
89. GAVER, M. V., "Effectiveness of Centralized Library Services in Elementary Schools (phase 1)," *Library Quarterly*, 31 (1961) 245-256.
90. Geneva Medico-Educational Service, "Problems Posed by Dyslexia," *Journal of Learning Disabilities*, 1 (1968), 158-171.
91. GILLESPIE, P. H., and L. JOHNSON, *Teaching Reading to the Mildly Retarded Child*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1974.
92. GLIESSMAN, D., "Understanding in Reading from the Viewpoint of Science Psychology," *The Reading Teacher*, vol. 13, 1959, pp. 22-28.
93. GOODGLASS, H., and M. BARTON, "Handedness and Differential Perceptions of Verbal Stimuli in Left and Right Visual Fields," *Perceptual and Motor Skills*, 17 (1963), 851-854.
94. GOODMAN, K. S., "Miscues: Windows on the Reading Process," in *Miscue analysis: application to reading instruction*, ed. K. S. Goodman. Champaign, Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication, National Council of Teachers of English, 1973.
95. GOODMAN, K. S., and CAROLYN BURKE, *Theoretically Based Studies of Patterns of Miscues in Oral Reading Performance*. Final Report, project no. 9-0375, grant no. OEG-0-320375-4269, U. S. Dept. of Health, Education & Welfare, 1973.
96. GOODMAN, YETTA M., and CAROLYN BURKE, *Reading Miscue Inventory-Manual*. New York: Macmillan, 1971.
97. GROFF, PATRICK, "Reading Ability and Auditory Discrimination: Are They Related?" *The Reading Teacher*, 28 (1975), 742-747.
98. HAEFNER, R., *The Educational Significance of Left-Handedness*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1929.

Reading Difficulties

99. HAMMILL, D. D., and S. C. LARSEN, "The Relationship of Selected Auditory Perceptual Skills and Reading Ability," *Journal of Learning Disabilities*, 7 (1974), 429-435.
100. HARRIS, A. J., and E. R. SIPAY, *How to Increase Reading Ability* (6th ed.), New York: David McKay, 1975.
101. HART, B. O., *Teaching Reading to Deaf Children*, in The Lexington School for the Deaf Education Series, Book IV. New York, N.Y.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
102. HEGGE, T. G., S. A. KIRK, and W. D. KIRK, *Remedial Reading Drills*. Ann Arbor, Mich.: Wahr, 1945.
103. HENRY, S., "Children's Audiograms in Relation to Reading Attainment," *Journal of Genetic Psychology*, 70 (1947), 211-231; 71 (1948), 3-63.
104. HERRER, H. L., "Reading Study Skills: Some Studies," *Reading and Inquiry*. Newark, Del.: International Reading Association, 10 (1965), 94-96.
105. HERBERT, D. J., "Reading Comprehension as a Function of Self-Concept," *Perceptual and Motor Skills*, 27 (1968), 78.
106. HEWITT, F. M., *The Emotionally Disturbed Child in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.
107. HILDRETH, G., *Teaching Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
108. HILLERICH, R. L., "Eye-Hand Dominance and Reading Achievement," *American Educational Research Journal*, 1 (1964), 121-126.
109. HUBER, M. B., *The Influence of Intelligence upon Children's Reading Interest*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1928.
110. HUELSMAN, C. B., Jr., "The WISC Subtest Syndrome for Disabled Readers," *Perceptual and Motor Skills*, 30 (1970), 535-550.
111. *Interesting Reading Series*. Chicago: Follett, 1961.
112. ISOM, J. B., "Neurological Research Relevant to Reading," in *Perception and Reading*, ed. H. K. Smith. Newark, Del.: International Reading Association, 1968.
113. JASTAK, J., "Interferences in Reading," *Psychological Bulletin*, 31 (1934), 244-272.
114. JENSEMA, C., *The Relationship between Academic Achievement and the Dem-*

References

- ographic Characteristics of Hearing Impaired Children and Youth.* Office of Demographic Studies, Gallaudet College, Washington, D. C., 1975.
115. JOBE, F. W., *Screening Vision in Schools.* Newark, Del.: International Reading Association, 1976.
116. JOHNSON, M. S., "Factors Related to Disability in Reading," *Journal of Experimental Education*, 26 (1957), 1-26.
117. JONES, R., and E. VAN WHY, "Tachistoscopic Training in the Fourth and Fifth Grades," *Journal of Developmental Reading*, 6 (1963), 177-185.
118. JUNGBLUT, A., and J. H. COLEMAN, "Reading Content that Interests Seventh, Eighth, and Ninth Grade Students," *Journal of Educational Research*, 58 (1965), 393-401.
119. KARLSEN, B., *A Comparison of Some Educational and Psychological Characteristics of Successful and Unsuccessful Readers at the Elementary School Level.* Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1954.
120. KENNEDY, H., "A Study of Children's Hearing as It Relates to Reading," *Journal of Experimental Education*, 10 (1942), 238-251.
121. KEPHART, N. C., *The Slow Learner in the Classroom* (2nd ed.), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1971.
122. KIRK, S. A., *Teaching Reading to Slow-Learning Children.* Boston: Houghton Mifflin, 1940.
123. KIRK, S. A., and J. ELKINS, "Characteristics of Children Enrolled in the Child Service Demonstration Centers," *Journal of Learning Disabilities*, 8 (1975), 630-637.
124. KNOX, G. E., "Classroom Symptoms of Visual Difficulty," *Clinical Studies in Reading: II. Supplementary Educational Monographs* no. 77, pp. 97-101. Chicago: University of Chicago Press, 1953.
125. KOOS, E. M., "Manifestations of Cerebral Dominance and Reading Retardation in Primary-Grade Children," *Journal of Genetic Psychology*, 54 (1964), 155-165.
126. KOZLOWSKI, L. J., "Identifying Visual Problems by Teacher Observation," *Clinical Studies in Reading: III. Suppl. Educ. Monog.* no. 97. Chicago: University of Chicago Press, 1968, 117-121.
127. KRANTZ, LAVERN, *The Relationship of Reading Abilities and Basic Skills of the Elementary School to Success in the Interpretation of the Content Materials*

Reading Difficulties

in the High School. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1955

128. LADD, M. R., *The Relation of Social, Economic, and Personal Characteristics to Reading Ability*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1933.
129. LARRICK, NANCY, "Making the Most of Children's Interests." *Education*, 73 (1953), 523-531
130. LARSEN, J., C. E. TILLMAN, J. J. ROSS, P. SATZ, B. CASSIN, and W. WOLKIN, "Factors in Reading Achievement: An Interdisciplinary Approach," *Journal of Learning Disabilities*, 6 (1973), pp 636-644.
131. LAZAR, M., MARCELLA K. DRAPER, and LOUISE H. SCHWIE-TART, *A Practical Guide to Individualized Reading*. New York: Bureau of Educational Research, Board of Education of the City of New York, Publication no. 40, October 1960.
132. LIN-FU, JANE S., *Vision Screening of Children*. U. S. Department of Health, Education and Welfare. Washington: U. S. Government Printing Office, PHS Publication no. 2042, 1971.
133. LLOYD, H. M., "What's Ahead in Reading for the Disadvantaged?" *The Reading Teacher*, 18 (1965), 471-476.
134. LORGE, IRVING, "Predicting Readability," *Teacher's College Record*, 45 (March 1944), 404-419.
135. LYLE, J. G., "Certain Antenatal, Perinatal, and Developmental Variables and Reading Retardation in Middle-Class Boys," *Child Development*, 1970, 41, 481-491.
136. MCKEE, P., *The Teaching of Reading in the Elementary School*. Boston: Houghton Mifflin, 1948.
137. MCLEOD, B., *Teachers' Problems with Exceptional Children, IV: Deaf and Hard-Of-Hearing Children*. Office of Education Pamphlet no. 54. Washington: U. S. Government Printing Office, 1934.
138. *The Macmillan Reading Spectrum*. New York: Macmillan, 1964
139. MANOLAKES, G., "The Effects of Tachistoscope Training in an Adult Reading Program," *Journal of Applied Psychology*, 36 (1952), 410-412
140. MARTYN, D. W., "Observations of an Itinerant Teacher," *Academic Therapy*, 7 (1972), 439-442.
141. MONROE, M., *Children Who Cannot Read*. Chicago: University of Chicago Press, 1932.

References

142. MONROE, M., and B. BACKUS, *Remedial Reading*. Boston: Houghton Mifflin, 1937.
143. *The Morgan Bay Mysteries*, Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley, 1962
144. MUEHL, S., "Relation between Word Recognition Errors and Hand-Eye Preference in Preschool Children," *Journal of Educational Psychology*, 54 (1963), 316-321.
145. MYERS, P. I., and D. D. HAMMILL, *Methods for Learning Disorders*. New York: John Wiley & Sons, 1969.
146. *The New Phonics We Use*. Ardmore, Pa.: Meredith, 1972.
147. NORVELL, G. W., *What Boys and Girls Like to Read*. Morristown, N. J.: Silver Burdett, 1958.
148. O'BRIEN, J. A., *Silent Reading*. New York: Macmillan, 1922.
149. OLSON, W. C., "Reading as a Function of Total Growth," *Reading in pupil development*. Supplementary Educational Monographs no. 51, Chicago: University of Chicago Press, 1940, pp. 233-237.
150. ORTON, S. T., *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton, 1937.
151. *The Pal Series*. Middletown, Conn.: Xerox Education Publications, 1973.
152. PARK, G. E., and K. A. SCHNEIDER, "Thyroid Function in Relation to Dyslexia (Reading Failures)," *Journal of Reading Behavior*, 7 (1975), 197-199.
153. *Phonetic Reader Series*. Cambridge, Mass.: Education Publishing Service, 1962.
154. PIKULSKI, J. J., "Assessing Information about Intelligence and Reading," *The Reading Teacher*, 29 (1975), 157-163.
155. POLING, D. L., "Auditory Deficiencies of Poor Readers," *Clinical Studies in Reading*, 11, 107-111, Supplementary Educational Monographs, no. 77. Chicago: University of Chicago Press, 1953.
156. PRENDERGAST, M. A., and D. M. BINDER, "Relationships of Selected Self Concept and Academic Achievement Measures," *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, (1975), 92-95.
157. PRESSEY, L. W., and S. L. PRESSEY, "A Critical Study of the Concept of Silent Reading Ability," *Journal of Educational Psychology*, 12 (1921), 25-31.

Reading Difficulties

158. PUTNAM, LILLIAN R., "Controversial Aspects of Individualized Reading," pp. 99-100. *Improvement of Reading Through Classroom Practice*, International Reading Association Conference Proceedings, 9. Newark, Del.: International Reading Association, 1964.
159. QUANT, L., *Self-Concept and Reading*. Newark, Del.: International Reading Association, 1972.
160. RABINOVITCH, R. D., "Dyslexia: Psychiatric Considerations," pp. 73-79, in *Reading disability: progress and research needs in dyslexia*, ed. John Money. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1962.
161. REYNOLDS, M., *A Study of the Relationships Between Auditory Characteristics and Specific Silent Reading Abilities*. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1950.
162. RIST, R. C., "Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education," *Harvard Educational Review*, 40 (1970), 411-451.
163. ROBINSON, HELEN M., "Visual and Auditory Modalities Related to Methods for Beginning Reading," *Reading Research Quarterly*, 8 (1972), 7-39.
164. ———, *Why Pupils Fail in Reading*. Chicago: University of Chicago Press, 1946.
165. ROSWELL, F., and G. NATCHIEZ, *Reading Disability: Diagnosis and Treatment* (2nd ed.). New York: Basic Books, 1971.
166. ROURKE, B. P., "Brain-Behavior Relationships in Children with Learning Disabilities," *American Psychologist*, 30 (1975), 911-920.
167. RUSSELL, D. H., and E. E. KARP, *Reading Aids through the Grades* (rev. ed.). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951.
168. RUTHERFORD, W. L., "Vision and Perception in the Reading Process," in *Vistas in reading*, ed. J. A. Figurel. Newark, Del.: International Reading Association, 1967, pp. 503-507.
169. RYSTROM, R., "Reading, Language, and Nonstandard Dialects: A Research Report," in *Language Differences: Do they Interfere?* Newark, Del.: International Reading Association, 1973, pp. 86-90.
170. SANDIN, A. A., *Social and Emotional Adjustments of Regularly Promoted and Non-Promoted Pupils*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1944.

References

171. SARTAIN, HARRY W., "The Roseville Experiment with Individualized Reading," *The Reading Teacher*, 13 (March 1960), 277-281.
172. SEIGLER, H. G., and M. D. GYNTHIER, "Reading Ability of Children and Family Harmony," *Journal of Developmental Reading*, 4 (1960), 17-24.
173. SEWELL, T. E., and R. A. SEVERSON, "Intelligence and Achievement in First-Grade Black Children," p. 112. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43 (1975).
174. SHANNON, O. S., C. R. HORNE, G. B. JAMES, and B. F. JOHNSON, "Operation Head Start in the Memphis and Shelby County Schools," *The Reading Teacher*, 19 (1966), 335-341.
175. SHORES, J. H., "Reading of Science for Two Separate Purposes as Perceived by Six Grade Students and Able Adult Readers," *Elementary English*, 17 (1960), 461-468.
176. SIMONS, H. D., "Black Dialect and Learning to Read," in *Literacy for Diverse Learners*. Newark, Del.: International Reading Association, 1973, 3-13.
177. CAROLINE, SISTER MARY, *Breaking the Sound Barrier*. New York: Macmillan, 1960.
178. SLOVER, VERA, "Comic Books vs. Story Books," *Elementary English*, (May 1959).
179. SMITH, D. V., "The Goals of the Literature Period and the Grade Sequence of Desirable Experiences," *Improving reading in all curriculum areas*. Supplementary Educational Monographs no. 76, Chicago: University of Chicago Press, 1952, pp. 188-194.
180. ———, "Literature and Personal Reading," *Reading in the Elementary School*. Forty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago: University of Chicago Press, 1949, pp. 205-232.
181. SMITH, N. B., *Reading Instruction for Today's Children*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.
182. SORNSON, H. H., *A Longitudinal Study of the Relationship Between Various Child Behavior Ratings and Success in Reading*. Ph.D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1950.
183. SPACHE, G. D., *Good Reading for the Disadvantaged Reader*. Champaign, Ill.: Garrard, 1970.

Reading Difficulties

184. ———, *Investigating the Issues of Reading Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon, 1976.
185. ———, "A New Readability Formula for Primary-Grade Reading," *Elementary School Journal*, 52 (March 1953), 410-413.
186. ———, *Toward Better Reading*. Champaign, Ill.: Garrard, 1963.
187. SPACHIE, G. D., and E. B. SPACHIE, *Reading in the Elementary School*, (2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon, 1969.
188. SPACHIE, G. D., and C. E. TILLMAN, "A Comparison of the Visual Profiles of Retarded and Non-Retarded Readers," *Journal of Developmental Reading*, 5 (1962), 101-109.
189. SPACHIE, GEORGE D., and others, "A Study of a Longitudinal First Grade Reading Readiness Program," *Cooperative Research Project 2742*. Tallahassee, Fla.: Florida State Department of Education, 1965.
190. *Specific Skills Series*. New York: Barnell Loft, 1976.
191. *SRA Reading Laboratories*. Chicago: Science Research Associates, 1961.
192. STANCHFIELD, J. M., "Boys' Reading Interests as Revealed through Personal Conferences," *The Reading Teacher*, 16 (1962), 41-44.
193. STEVENS, D. O., "Reading Difficulty and Classroom Acceptance," *Reading Teacher*, 25 (1971), 52-55.
194. STONE, C. R., *Eye and Ear Pin*. St. Louis: Webster, 1943.
195. STRANG, R., "Diagnosis and Remediation of Reading Difficulties in Content Fields," *Improving Reading in Content Fields*. Supplementary Educational Monographs no. 62. Chicago: University of Chicago Press, 1947, pp. 197-201.
196. ———, *Diagnostic Teaching of Reading*. New York: McGraw-Hill, 1964.
197. ———, "Relationships between Certain Aspects of Intelligence and Certain Aspects of Reading," *Educational and Psychological Measurement*, 3 (1943), 355-359.
198. ———, *Reading Diagnosis and Remediation*. Newark, Del.: International Reading Association, 1968.
199. STRANG, RUTH, C. M. McCULLOUGH, and A. E. TRAXLER, *The Improvement of Reading* (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1967.

References

200. Sullivan Associates Readers. New York: McGraw-Hill, 1966.
201. Sullivan Associates, *The Programmed Reading Series*. New York: McGraw-Hill, 1973.
202. TAYLOR, E. A., *Controlled Reading*. Chicago: University of Chicago Press, 1937.
203. TEEGARDEN, L., "Clinical Identification of the Prospective Non-Readers," *Child Development*, 3 (1932), 346-358.
204. THAYER, J. A., "Johnny Could Read—What Happened?" pp. 501-506, 561. *Journal of Reading*, 13 (1970).
205. THOMPSON, H., *An Experimental Study of the Beginning Reading of Deaf-Mutes*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1927.
206. THOMSON, M., "Laterality and Reading Attainment," *British Journal of Educational Psychology*, 45 (1975), 317-321.
207. THONIS, E. W., *Literacy for America's Spanish Speaking Children*. Newark, Del., 1976.
208. TINKER, K. J., "The Role of Laterality in Reading Disability," pp. 300-303 in *Reading and Inquiry*, Conference Proceedings of International Reading Association. Newark, Del: International Reading Association, 10 (1965).
209. TINKER, M. A., *Preparing Your Child for Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
210. ———, "The Relation of Speed to Comprehension in Reading," *School and Society*, 34 (1932), 158-160.
211. ———, "The Study of Eye Movements in Reading," *Psychological Bulletin*, 43 (1946), 93-120.
212. TINKER, M. A., and C. M. McCULLOUGH, *Teaching Elementary Reading* (4th ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.
213. TRAXLER, A. E., "A Study of the California Test of Mental Maturity: Advanced Battery," *Journal of Educational Research*, 32 (1939), 329-335.
214. VAN ALLEN, R., "How a Language-Experience Program Works," in *Elementary Reading Instruction*, pp. 361-368. Boston: Allyn and Bacon, 1969.
215. VAUGHN, B. I., "Reading Interests of Eighth-Grade Students," *Journal of Developmental Reading*, 6 (1963), 149-153.

Reading Difficulties

216. VEAICHL, JEANNETTE, *Individualizing Your Reading Program*. New York: G. P. Putnam and Sons, 1959.
217. VENEZKY, R. L., and R. S. CHAPMAN, "Is Learning to Read Dialect Bound?" pp. 62-69, in *Language Differences: Do they Interfere?* Newark, Del.: International Reading Association, 1973.
218. VERNON, MAGDALEN D., *Backwardness in Reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1957.
219. ———, *Visual Perception and Its Relation to Reading*. Newark, Del.: International Reading Association, 1969.
220. VICK, M. L., "Relevant Content for the Black Elementary School Pupil," pp. 14-22, in *Literacy for Diverse Learners*. Newark, Del.: International Reading Association, 1973.
221. WATTENBERG, W. W., and C. Clifford, "Relationship of Self-Concept to Beginning Achievement in Reading," p. 58, in *Childhood Education*, 43 (1966).
222. WEINTRAUB, SAMUEL, *Auditory Perception and Deafness*, in *Reading Research Profiles*. Newark, Del.: International Reading Association, 1972.
223. ———, "Eye Hand Preference and Reading," *Reading Teacher*, 21 (1968), 369-401.
224. ———, *Vision-Visual Discrimination*, in *Reading Research Profiles*. Newark, Del.: International Reading Association, 1973.
225. WESTOVER, F. L., *Controlled Eye Movements versus Exercises in Reading*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1946.
226. WHEELER, L. R., and V. D. WHEELER, "The Relationship Between Reading Ability and Intelligence among University Freshmen," *Journal of Educational Psychology*, 40 (1949), 230-238.
227. WILKINS, S. V., "Personality Maladjustment as a Causative Factor in Reading Disability," *Elementary School Journal*, 42 (1941), 268-279.
228. WITTY, PAUL, *How to Become a Better Reader*. Chicago: Science Research Associates, 1953.
229. ———, "Individualized Reading: A Postscript," *Elementary English*, 31 (March 1964), 211-217.
230. WITTY, P., and D. KOPEL, "Factors Associated with the Etiology of Reading Disability," *Journal of Educational Research*, 29 (1936), 449-459.

References

231. ———, *Reading and the Educative Process*. Boston: Ginn, 1939.
232. ———, "Sinistral and Mixed Manual-Ocular Behavior in Reading Disability," *Journal of Educational Psychology*, 27 (1936), 119-134.
233. WITTY, P., and H. S. SCHACHTER, "Hypothyroidism as a Factor in Maladjustment," *Journal of Psychology*, 2 (1936), 377-392.
234. YOUNG, F. A., "Reading Measures of Intelligence and Refractive Errors," *American Journal and Archives of American Academy of Optometry*, 40 (1963), 257-264.
235. ZIMMERMAN, I. L., and G. N. ALLEBRAND, "Personality Characteristics and Attitudes toward Achievement of Good and Poor Readers," *Journal of Educational Research*, 59 (1965), 28-30.

Appendixes

I. SELECTED SOURCES OF GRADED BOOK LISTS

A Basic Book Collection for the Elementary Grades (7th ed.), Chicago: American Library Association, 1960.

A Basic Book Collection for Junior High Schools (3rd ed.), Chicago: American Library Association, 1960.

CUSHENBERY, D. C., *Reading Improvement in the Elementary School*, pp. 165-192. West Nyack, N.J.: Parker Publishing Co., 1969.

GRAY, LILLIAM, *Teaching Children How to Read* (3rd ed.), New York: Ronald Press, 1963. List of graded books, pp. 409-410.

HARRIS, ALBERT J., *How to Increase Reading Ability* (6th ed.), Appendix B. A series of readers rated for reading grade level and interest grade level. New York: David McKay, 1975.

LARRICK, NANCY, *A Teacher's Guide to Children's Books*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1963. Several graded book lists.

Reading Cumulative Record, Primary Grades. Fort Lauderdale, Fla.: The Mills Center (1512 E. Broward Blvd.), 1963.

SPACHE, G. D., *Good reading for Poor Readers* (rev. ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1974. Graded and classified lists.

STRANG, RUTH, *Helping Your Child Improve His Reading*. pp. 220-242. New York: E. P. Dutton, 1962. Graded lists of children's reading materials.

Reading Difficulties

VAN ORDEN, P., *The Elementary School Library Collection* (10th ed.), New Brunswick, N.J.: Bro-dart Foundation, 1976.

II. SOURCES OF MATERIALS

Adventures with Books: A Reading List for Elementary Schools. Chicago: National Council of Teachers of English, 1960.

Aids to Selection of Materials for Children and Young People. National Educational Association Journal, January, 1962.

ALLEN, PATRICIA H., compiler, *Best Books for Children—3,300 Selected Titles* (rev. ed.), New York: R. R. Bowker, 1964.

Basic Book Collection for High Schools. Chicago: American Library Association, 1964.

Best Books for Children. A Catalog of 4000 titles. Boston: Campbell and Hall, 1970.

Bibliography of Books for Children. Washington, D.C.: Association for Childhood Education. An annual pamphlet.

Booklist: A guide to New Books. Chicago: American Library Association. This bimonthly journal has a section devoted to children's books.

Books for Children, 1968-1969: Preschool through Junior High School. Chicago: American Library Association, 1970.

Books for Children. Chicago: American Library Association. Published annually.

Books of the Year for Children. New York: Child Study Association of America. A pamphlet dealing with books for boys and girls, published annually.

Bulletin of Children's Book Center. Chicago: Center for Children's Books, University of Chicago Library. Issued monthly.

BUROS, O. K., ed., *Reading tests and Reviews 2.* Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1975.

———, ed., *The Seventh Mental Measurements Yearbook.* Highland Park, N.J.: Gryphon Press, 1972. Reviews and evaluations of mental tests, reading tests, and machines used in reading. Also see previous editions.

Chicago Tribune, *Books for Children Supplement.* This supplement and those

Appendices

- in other newspapers are printed as a children's book section, usually in October or November.
- Children's Book Council. Twelve recommended book lists in *The World of Children's Books*. New York: Children's Book Council.
- COOKE, D. E., chairman, *The Road to Better Reading*, pp. 77-83. Albany, N.Y.: New York Education Department, 1953. Films for reading improvement.
- Coronet Instructional Films. 65 E. South Water St., Chicago, Ill. 60601. A wide variety of teaching films.
- DEASON, H. J., compiler-director, *The AAAS Science Book List for Children*, (3rd ed.), Washington D. C.: American Association for the Advancement of Science, 1970.
- DEVER, ESTHER, *Sources of Free and Inexpensive Educational Materials*. Grafton, W. Va. (P.O. Box 186): Published privately by the author, 1962.
- DILL, B. E., *Children's Catalog* (13th ed.), New York: H. W. Wilson Co., 1976.
- DOLCH, E. W., *Dolch Materials for Better Teaching of Reading*. Champaign, Ill.: Garrard. A variety of devices and other materials for developing word recognition, sight vocabulary, etc. Request catalog from publisher.
- EAKIN, MARY K., *Good Books for Children* (3rd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- Free and Inexpensive Learning Materials* (12th ed.), Nashville, Tenn.: Division of Surveys and Field Services, George Peabody College for Teachers, 1964-1965.
- FULLER, MURIEL, ed., *More Junior Authors*. New York: H. W. Wilson Co., 1963.
- GOODMAN, YETTA M., and KENNETH S. GOODMAN, compilers, *Linguistics and the Teaching of Reading—An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1967.
- Graphic Tools* (3rd ed.), Austin, Tex. (841 Airport Blvd., Lot No. 7); Graphic Tools for Teachers, 1965.
- GRAY, LILLIAN, *Teaching Children to Read* (3rd ed.), New York: Ronald Press, 1963. Various book lists and materials.
- GREEN, RICHARD T., compiler, *Comprehension in Reading—An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1971.

Reading Difficulties

- Guide to Children's Magazines, Newspapers, and Reference books* (rev. ed.), Washington, D. C. (3615 Wisconsin Ave., 20016): Association for Childhood Education International, 1964.
- HILL, WALTER, and NORMA BARTIN, compilers, *Reading Programs in Secondary Schools—An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1971.
- HOLLOWELL, LILLIAN, *A Book of Children's Literature* (rev. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- HORKHEIMER, MARY F., and J. W. DIFFER. *Educators' Guide to Free Filmstrips*. Randolph, Wis.: Educators Progress Service, 1963.
- , *Educators Guide to Free Films*. Randolph, Wis.: Educators Progress Service, 1963.
- Horn Book Magazine*. Boston: Horn Book. A monthly magazine devoted to books and reading material for young children.
- Information Please Almanac*. New York: Simon and Schuster. Revised yearly.
- LARRICK, NANCY, *A Parent's Guide to Children's Reading* (rev. ed.), New York: Doubleday, 1969.
- Let's Read Together* (2nd ed.), Chicago: American Library Association, 1964.
- Paperback Goes to School*. New York: Bureau of Independent Publishers and Distributors (10 E. 40th St.), 1963.
- Reader's Choice*. A catalogue obtainable from Scholastic Magazines, 909 Sylvan Ave., Englewood Cliffs, N.J.
- Reader's Digest Service*. Pleasantville, N.Y.: Educational Division, Reader's Digest Services. A variety of books and learning aids.
- ROSWELL, FLORENCE, and GLADYS NATCHEZ, *Reading Disability: Diagnosis and Treatment* (2nd ed.), New York: Basic Books, 1970, pp. 234-241. Games, devices, and workbooks.
- SCHAIN, R. L., and M. PALMER, *How to Get and How to Use Free and Inexpensive Teaching Aids*. New York: Teachers Practical Press, 1963.
- SEELS, BARBARA, and EDGAR DALE, compilers, *Readability and Reading: An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1971.
- SPACHE, G. D., *Good Reading for Poor Readers* (rev. ed.), Champaign, Ill.: Garrard, 1974.

Appendixes

- ..., compiler, *Sources of Good Books for Poor Readers—An Annotated Bibliography*, (rev. ed.), Newark, Del.: International Reading Association, 1969.
- SPACHIE, G. D., and EVELYN B. SPACHIE, *Reading in the Elementary School* (3rd ed.), Boston: Allyn and Bacon, 1973. See *Selected Readings* following each chapter.
- SPITZER, LILLIAN K., compiler, *Selected Materials on the Language-Experience Approach to Reading Instruction—An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1967.
- TINKER, M. A., *Preparing Your Child for Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. See *Appendix* for books to read together and list of teaching materials.
- TOOZE, R., *Storytelling*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1959.
- TRELA, THADDEUS M., and GEORGE J. BECKER, compilers, *Case Studies in Reading—An Annotated Bibliography*. Newark, Del.: International Reading Association, 1971.
- VERNON, M. D., *Visual Perception and Its Relation to Reading—An Annotated Bibliography* (rev. ed.), Newark, Del.: International Reading Association, 1969.
- WEST, DOROTHY H., and RACHEL SHOR, eds., *Children's Catalog* (12th ed.), New York: H. W. Wilson, 1971.
- World Almanac and Book of Facts*. New York: New York World-Telegram and Sun, (revised yearly).

III. REPRESENTATIVE INTELLIGENCE TESTS

- American School Intelligence Test*. Bobbs-Merrill. Grades kgn-3, 4-6, 7-9, 10-12. Two forms. Time: not given. Group test.
- California Short-Form Test of Mental Maturity*. CTB/McGraw-Hill, Grades kgn-1.5, 1.5-3.5, 3-4, 4-6, 6-7, 7-9, 9-12, 12-16, and adults. One form. Time: 45-48 minutes. Group test.
- California Test of Mental Maturity*. McGraw-Hill. Grades kgn-1.5, 1.5-3.5, 4-6, 7-9, 9-12, 12-16, and adults. One form. Time: 48-92 minutes. Three scores: total mental, language, nonlanguage. Group test.
- Chicago Non-Verbal Examination*. Psychological Corporation. Age 6-adult. One form. Time: about 55 minutes. Group test.

Reading Difficulties

- Cooperative School Ability Test.* Educational Testing Service. Grades 4-6, 6-8, 8-10, 10-12. Two forms. Group test.
- Culture Fair Intelligence Tests.* Institute for Personality and Ability Testing. Ages 4 to adult. Three scales: ages 4-8 (one form); ages 8-14 and average adult (two forms); ages 13-superior adult (two forms). Group tests not requiring reading.
- Detroit Tests of Learning Aptitude.* Bobbs-Merrill. Ages 3-adult. One form. Individual test.
- Full-Range Picture Vocabulary Test.* Psychological Test Specialists. Preschool to adult. Two forms. Individual test.
- Goodenough-Harris Drawing Test.* Harcourt Brace Jovanovich. Ages 3-13. Group test.
- Hennon-Nelson Tests of Mental Ability*, rev. ed. Houghton Mifflin. Grades kgn-2, 3-6, 6-9, 9-12, 13-17. Two forms. Time: 30 minutes. Group test.
- Junior Scholastic Aptitude Test*, rev. ed. Educational Records Bureau. Three forms. Time: 60 minutes. Group test.
- Kuhlmann-Anderson Intelligence Tests*, 7th ed. Personnel Press. Grades 1, 2, 3-4, 4-5, 5-7, 7-9, 9-12. One form. Time: 40-45 minutes. Group test.
- Kuhlmann-Finch Tests.* American Guidance. Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-9, 10-12. Time 25-30 minutes. Group test.
- Large-Thorndike Intelligence Tests, Multi-Level Edition.* Houghton Mifflin. Grades 3-13. Verbal, nonverbal, and total scores. Group test.
- Otis-Lennon Mental Ability Test* (Revision of Otis Tests). Harcourt Brace Jovanovich. Two forms. Grades kgn., first half grade 1, 1.5-3.9, 4-6, 7-9, 10-12.
- Otis Quick Scoring Mental Ability Tests.* Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-4, 4-9, 9-16. Two forms. Time: 30-40 minutes. Group test.
- Peabody Picture Vocabulary Test.* American Guidance Service. Ages 2.5-18. Two forms. Vocabulary only. Individual test.
- Pintner-Cunningham Primary Test.* Harcourt Brace Jovanovich. Group test. Grades kgn-2.
- Scholastic Mental Ability Tests.* Scholastic Testing Service. Grades kgn-1, 2-3, 4-9. One or two forms at different levels. Time: 26-60 minutes. Group test.

Appendixes

Short Test of Educational Ability. Grades kg-1, 2-3, 3-6, 6-9, 9-12. Group test.

Slosson Intelligence Test. Slosson Educational Publications. Ages 6 months-adult. No time limit. Individual test.

Revised Stanford-Binet Scale, 3rd ed. Houghton Mifflin. Ages 2-adult. No time limit. Individual test.

Wechsler Intelligence Scale for Children—Revised. Western Psychological Services. Ages 5-15. Verbal and performance scores. Time: 40-60 minutes. Individual test.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—Revised. Consulting Psychologists Press. Ages 4-6.5.

IV. REPRESENTATIVE READING READINESS TESTS

American School Readiness Test, rev. ed. Bobbs-Merrill. Grades kg-1. One form. Time: about 45 minutes. Vocabulary, visual discrimination of various kinds, recognition of words, following directions, memory for geometric forms. Group test.

Binion-Beck Reading Readiness Tests for Kindergarten and First Grade. Psychometric Affiliates. Grades kg-1. One form. Time: about 40 minutes. Picture vocabulary and discrimination, following directions, memory for story, motor control.

Gates-MacGinitie Readiness Skills Test. Teachers College Press. Beginning first grade. Listening comprehension, auditory discrimination, visual discrimination, following directions, letter recognition, visual-motor coordination, auditory blending, word recognition. Individual test.

Harrison-Stroud Reading Readiness Profiles. Houghton Mifflin. Grades kg-1. One form. Time: 79 minutes. Using symbols, visual discrimination, using the context, auditory discrimination, using context and auditory cues, naming letters.

Kindergarten evaluation of learning potential. McGraw-Hill. Included are provisions for evaluation of readiness by the teacher.

Lee-Clark Reading Readiness Tests, revised. McGraw-Hill. Grades kg-1. One form. Time: about 15 minutes. Letter symbols, concepts, word symbols.

Macmillan Reading Readiness Test. Macmillan Publishing. Kg. Quantified

Reading Difficulties

rating scale, visual perception, auditory perception, vocabulary concepts. Separate norms for disadvantaged children.

Metropolitan Readiness Tests. Harcourt Brace Jovanovich. Grades kgn-1. Two forms. Time: about 60 minutes. Reading readiness, number readiness, drawing a man.

Monroe Reading Aptitude Tests. Houghton Mifflin. Grades kgn-1. One form. Time: about 50 minutes. The 17 subtests include visual functions, auditory discrimination, memory for a story, motor control, vocabulary knowledge, length of sentences used, and laterality preferences.

Murphy-Durrell Diagnostic Reading Readiness Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grade 1. One form. Time: parts 1-2, about 60 minutes; part 3, about 35-50 minutes. Auditory, visual, and learning rate scores.

Scholastic Reading Readiness Test. STS. Grades kgn-1. One form. Readiness.

Van Wagenen Reading Readiness Scales. Van Wagenen. Grades kgn-1. One form. Part I: Listening vocabulary; Part II: Range of information, perception of relations, opposites, memory span for ideas, word discrimination. Part I and Part II may be obtained separately.

V. REPRESENTATIVE READING AND STUDY SKILL TESTS

American School Achievement Tests. Bobbs-Merrill. Grades 2-3, 4-6, 7-9. Three forms. Reading and arithmetic; reading vocabulary, arithmetic and spelling; paragraph meaning and vocabulary, respectively, at successive levels.

Botel Reading Inventory. Follett Publishing. Grades 1-12. Two forms. Phonics mastery, word recognition, word comprehension, reading, listening. Group test.

California Phonics Survey. McGraw-Hill. Grades 7-College. One form. Time: one class period. Group testing of phonic accuracy.

California Reading Test. McGraw-Hill. Grades 1, 2, 3, lower 4, 4-6, 7-9, 9-14. Time: 20-50 minutes. Vocabulary, comprehension, total score.

Diagnostic Reading Scales (Spache). McGraw-Hill. Grades 1-6 and retarded readers in high school. Two forms. Time: less than 45 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.

Diagnostic Reading Tests. Committee on Diagnostic Reading Tests. Grades kgn-4, 4-6, 7-13. Two to 8 forms. Time: 15-60 minutes on different

Appendixes

parts. Survey test: rate, narrative comprehension, vocabulary and textbook-type comprehension. Diagnostic tests: vocabulary, comprehension, rate, word attack.

Diagnostic Reading Test: Pupil Progress Series. Scholastic Testing Service. Grades 1-8. One form. Word recognition, rate, specific comprehension, vocabulary, study skills.

Dolch Basic Sight Word Test. Garrard Publishing. Assigned to no specific grade. Untimed. Recognition of the 220 words in the Dolch Basic Word List.

Doren Diagnostic Reading Test. American Guidance Service. Any grade for analysis of word-recognition difficulties. One form.

Durrell Analysis of Reading Difficulty. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-6. Time: 30-90 minutes. Materials for individual diagnosis of reading difficulties.

Durrell Reading-Listening Series. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-3.5, 3.5-6, 7-9. Two forms. Listening and reading (vocabulary and sentences).

Gates Reading Survey. Teachers College Press. Grades 3-10. Three forms. Time: 45-60 minutes. Vocabulary and comprehension plus measures of rate and accuracy.

Gates-MacGinitie Reading Tests. Teachers College Press. Grades 1, 2, 3. Two forms for grades 1 and 2. Vocabulary and comprehension. Speed and accuracy for grades 2 and 3 (Primary CS), three forms Group tests.

Gates-MacGinitie Reading Tests: Survey D. Teachers College Press. Grades 4-6. Three forms. Speed and accuracy, vocabulary, comprehension.

Gates-McKillop Reading Diagnostic Tests. Teachers College Press. Grades 1-8. Two forms. Time: 60-90 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.

Gilmore Oral Reading Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1-8. Two forms. Time: 15-20 minutes. Comprehension, rate, and accuracy of oral reading. Analysis of errors used to diagnose reading difficulties.

Gray Oral Reading Tests (edited by H. M. Robinson). Bobbs-Merrill. Grades 1-12. Four forms. Time: a few minutes. Thirteen passages to provide data for analysis of errors.

High School Reading Test. Psychometric Affiliates. Grades 7-12. Two forms. Time: 40 minutes. Vocabulary, word discrimination, sentence meaning, paragraph comprehension.

Reading Difficulties

- Iowa Silent Reading Test.* Harcourt Brace Jovanovich. Grades 4-8, 9-13. Four forms. Time: 45-60 minutes. Directed reading, comprehension of words, sentences, paragraphs, rate of reading, skill in alphabetizing and indexing.
- Iowa Tests of Basic Skills.* Houghton Mifflin. Grades 3-9. Four forms. Vocabulary, comprehension, language skills, work-study skills.
- Lee-Clark Reading Test—First Reader.* McGraw-Hill. Grades 1-2. Two forms. Time: about 25 minutes. Auditory and visual stimuli, following directions, completion, inference.
- McCullough Word Analysis Tests.* Personnel Press. Grades 4 through college. One form. Untimed. Diagnosis 7 types of word-analysis skills, 210 items.
- Metropolitan Achievement Tests: Reading.* Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1, 2, 3, 3-4, 5, 6, 7, 8. Three forms. Time: about 45 minutes. Paragraph comprehension and vocabulary.
- Monroe Diagnostic Reading Examination.* Stoelting Company. Grades 1-6. One form. Time: about 45 minutes. Materials for individual diagnosis of difficulties.
- Monroe Revised Silent Reading Tests.* Bobbs-Merrill. Grades 3-5, 6-8, high school. Three and two forms respectively. Time 4-5 minutes. Rate and comprehension.
- Monroe-Sherman Group Diagnostic Reading and Achievement Tests.* C. H. Nevins. Grade 3 and up. One form. Achievement tests: paragraph meaning, speed, word discrimination, arithmetic, and spelling; aptitude tests; visual memory, auditory memory and discrimination, motor speed. Vocabulary. Group test.
- Nelson Reading Test, Revised.* Houghton Mifflin. Grades 3-9. Two forms. Time: 30 minutes. Vocabulary and comprehension.
- New Developmental Reading Tests—Bond-Balow-Hoyt.* Rand McNally. Grades 4-6. Two forms. Time: 60 minutes. Vocabulary, reading for information, reading for relationships, literal comprehension, reading for interpretation, reading for appreciation. For preparation plus testing, if given in one sitting, allow 75 minutes, if in two sittings, 35 minutes each.
- Reading Comprehension: Cooperative English Test.* Cooperative Tests and Services. Grades 7-12, 11-16. Four forms. Time: 40 minutes. Vocabulary, speed, and level of comprehension.
- Reading Miscue Inventory.* Macmillan Publishing Company. Grades 1-7.

Appendices

Comprehension, sound similarity, graphic similarity, grammatical function similarity.

Reading Test: National Achievement Tests. Psychometric Affiliates. Grades 3-6, 6-8. Two forms. Time: 33 minutes. Following directions, sentence and paragraph meaning, rate.

Roswell-Chall Auditory Blending Test. Essay Press. Grades 1-4. One form. Time: about 5 minutes. Auditory blending.

Roswell-Chall Diagnostic Reading Test of Word Analysis Skills. Essay Press. Grades 2-6. Two forms. Time: about 5 minutes. Word-recognition skills.

Silent Reading Diagnostic Tests. Rand McNally. Grades 2.5-6 and for retarded readers in junior and senior high school. Time: 20, 29, 30 minutes for the three periods of testing. Subtests: words in isolation, words in context, visual structural analysis, syllabication, word synthesis, beginning sounds, ending sounds, vowel and consonant sounds.

Sipay Word Analysis Tests. Educators Publishing Service. Measures oral reading decoding skills. Seventeen subtests are provided.

Spache Diagnostic Reading Scales. McGraw-Hill. Grade 1 and up. Graded word lists, reading passages, phonics tests. Used for diagnosing reading difficulties. Individual test.

SRA Achievement Series: Reading. Science Research Associates. Grades (reading) 1, 2; 2-4; (work-study skills) 4-6; 6-9. One form grades 1, 2; two forms other grades. Verbal-pictorial association, language perception, comprehension, vocabulary in grades 1, 2; comprehension and vocabulary in grades 2-9; work-study skills in grades 4-9.

SRA Reading Record. Science Research Associates. Grades 6-12. One form. Time: 40 minutes. Rate, comprehension, sentence and paragraph meaning, general and technical vocabulary, graph and other specialized reading.

Stanford Diagnostic Reading Test. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 2.5-4.5; 4.5-8.5. Comprehension, vocabulary, syllabication, auditory skills, phonic analysis, rate. Group test.

Stanford Reading Tests, Revision. Harcourt Brace Jovanovich. Grades 1.5-2.4; 2.5-3.4; 3.5-4.4; 4.5-5.4; 5.5-6.9; 7-9.5. Three forms. Word reading, comprehension, vocabulary.

Tests of Reading: Cooperative Inter-American Tests. Guidance Testing Associates. Grades 1-3, 4-7, 8-13. Two forms. Time: about 25-50 minutes. Vocabulary and comprehension.

Reading Difficulties

Van Wagenen Analytical Reading Scales. Van Wagenen Psycho-Educational Laboratory. Grades 4-6, 7-9, 10-12. One form. Untimed. Comprehension; central thought, details, ideas spread over several sentences, and interpretation. Each division may be obtained separately.

Williams Reading Tests, Revised. Bobbs-Merrill. Two forms. Grades 2-3; 4-9. Vocabulary in paragraph context. Group test.

Wisconsin Tests of Reading Skill Development: Word Attack. NCS Interpretive Scoring Systems. Grades kg-2, 1-3, 2-4, 3-6. Part of the Wisconsin Design for Reading Skill Development.

Woodcock Reading Mastery Tests. American Guidance Service. Grades kg-12. Letter identification, word identification, word attack, word comprehension, passage comprehension, total.

أهم المصطلحات الانجليزية
ومرادفاتها العربية

Auditory belending	- التجميع أو التوليف السمعي
Consonant blends	- مجموعات الحروف الساكنة
Contxt clues	- مؤشرات السياق
Decode	- يفلك الرمز
Diagnsosis	- تشخيص
Diagnostic tests	- اختبارات تشخيصية
Digraph	- الحرفان المدمجان في بداية الكلمات
Disabled reader	- القارئ المعاق أو العاجز
Dyslexia	- الديسلكسيا أو العجز القرائي الناتج عن خلل في المخ
Emotional	- سوء التكيف الانفعالي
Flash cards	- بطاقات العرض السريع للكلمات أو البطاقات الومضية
Identification clues	- مؤشرات أو مفاتيح التعرف
Key sentence	- الجملة الرئيسية
Meaning clues	- مؤشرات المعنى
Mental retardation	- التخلف العقلي
Motor Co-ordenation	- التنسيق الحركي
Non phonetic words	- كلمات غير صوتية (أي التي لا يوردى نطق حروفها)
	حرفا حرفا الى النطق بها نطقا صحيحا)

Orientational errors	- أخطاء اتجاهية أو مكانية
Readability formules	- معادلات أو صيغ الانقراضية
Recreational reading	- القراءة الترفيهية
Remedial instruction	- التعليم أو التدريب العلاجي
Reversal	- القلب (قلب الكلمة)
Sight vocabulary	- كلمات بصرية (أى تدرك بمجرد النظر إليها)
span of recognition	- مدى الإدراك
Structural aids	- المعينات التركيبية أو البنائية
Study skills	- مهارات الدرس
Thought units	- وحدات فكرية
Tracing	- تتبع الكلمات
Vocabulary	- ثروة المفردات
Word recognition skills	- مهارات التعرف على الكلمات
Word study skills	- مهارات معالجة الكلمات
Words slips	- قصاصات الكلمات
Word stachistoscofe	- ميسار الكلمات
Word wheels	- عجلات الكلمات

